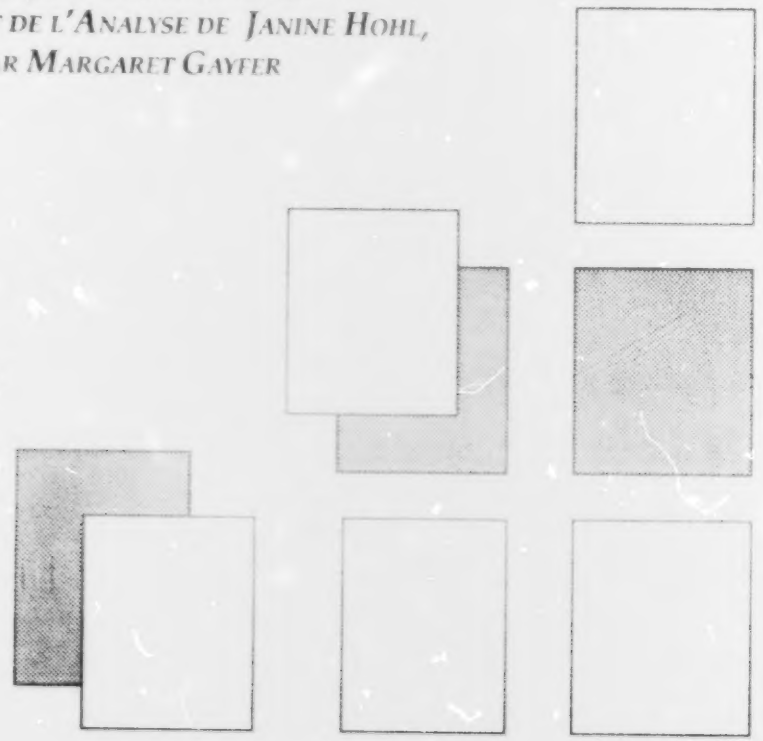
Les Classes Multiprogrammes, le Mythe et la Réalité
Étude canadienne

Rapport de l'Association canadienne d'Éducation

Tiré de l'Étude Menée
par Joel Gajadharsingh
et de l'Analyse de Janine Hohl,
par Margaret Gayfer



91-04226/

LES CLASSES MULTIPROGRAMMES, LE MYTHE ET LA RÉALITÉ

ÉTUDE CANADIENNE

RAPPORT DE L'ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION

TIRÉ DE L'ÉTUDE MENÉE PAR JOEL GAJADHARSINGH
ET DE L'ANALYSE DE JANINE HOHL,
PAR MARGARET GAYFER

RAISON D'ÊTRE DE L'ACE

L'Association canadienne d'éducation se voue à l'éducation, son progrès et ses intervenants. Elle leur permet d'approfondir des questions qui leur sont communes; de partager leurs idées, leur vécu, leurs connaissances; de forger des liens entre eux et avec des organismes tant publics que non gouvernementaux; elle donne enfin à tous et à toutes l'occasion de se perfectionner.

© Association canadienne d'éducation/
Canadian Education Association
252, rue Bloor ouest, bureau 8-200
Toronto (Ontario)
M5S 1V5

1991

ISBN : 0-920315-47-X

Imprimé au Canada

Traduit de l'anglais par Hélène St-Pierre

Also published in English under the title: The Multi-grade Classroom: Myth and Reality

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1

Introduction : Le message est clair 1
- But, conception et collecte des données 2
- Mais le défi est toujours à relever 5
- Les classes multiprogrammes sauront-elles apporter le changement en éducation? 6

CHAPITRE 2

Dépouillement de la littérature anglaise sur le sujet 7
- Ce qu'on pense des classes multiprogrammes 8
- Le développement psychosocial de l'élève 11
- Le développement cognitif de l'élève 12

CHAPITRE 3

Les classes multiprogrammes au Québec 15
par Janine Hohl
- Les classes multiprogrammes en milieu à faible densité de population 17
- Les classes multiprogrammes en milieu urbain 18
- Les avantages et les inconvénients 18
- Les conditions optimales de la pratique en classe multiprogramme 22
- La sélection des élèves 23
- Les classes multi-âges dans les écoles alternatives 23

CHAPITRE 4

Interprétation des résultats 26
- Données démographiques sur les directions générales 26
- Typologie des classes multiprogrammes et regroupements 30
- Le personnel enseignant 32
- Dans quels domaines le personnel enseignant a-t-il besoin d'aide? 36
- Les conséquences sur le développement psychosocial et cognitif des élèves 38
- Ce que pense le personnel enseignant 41

CHAPITRE 5

Conclusions et recommandations 45
- Première partie : La démographie des classes multiprogrammes 45
- Seconde partie : Les méthodes d'enseignement en classe multiprogramme 47
- Recommandations 48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Répartition des sujets par province et territoire 3
Tableau 2 - Répartition des sujets par milieu 4
Tableau 3 - Répartition des classes multiprogrammes et des classes ordinaires et effectifs 27
Tableau 4 - Fréquence des classes ordinaires et multiprogrammes selon la taille du conseil scolaire 29
Tableau 5 - Répartition des effectifs des classes ordinaires selon le milieu 29
Tableau 6 - Répartition des classes multiprogrammes dans les divers milieux, selon le nombre total de classes 29
Tableau 7 - Répartition des effectifs des classes multiprogrammes selon le milieu 30
Tableau 8 - Répartition des classes multiprogrammes par année d'études et par milieu 30
Tableau 9 - Fréquence des réponses du personnel enseignant sur les effectifs de leur classe multiprogramme 33
Tableau 10 - Domaines où le personnel enseignant a besoin d'aide 38
Tableau 11 - Évaluation du développement psychosocial par le personnel enseignant 40
Tableau 12 - Évaluation du développement psychosocial par la direction d'école 40
Tableau 13 - Évaluation du développement cognitif par le personnel enseignant 42
Tableau 14 - Évaluation du développement cognitif par la direction d'école 42

AVANT-PROPOS

Est-ce que l'instruction que reçoivent les enfants en classe multiprogramme est vraiment aussi bonne que celle des classes ordinaires? Au dire du Comité consultatif des services de communication de l'ACE, les parents posent souvent cette question; le Comité a donc recommandé à l'Association canadienne d'éducation de recueillir des données et de publier un rapport sur la question.

L'ACE a demandé au Docteur Joel Gajadharsingh, du Collège de l'éducation, Université de la Saskatchewan, de mener cette tâche à bien. M. Gajadharsingh a donc conçu une étude pour recueillir, à l'aide de questionnaires, des données sur l'envergure des classes multiprogrammes au Canada. Il s'est également attardé aux années qui sont regroupées, au genre de conseils scolaires qui ont des classes multiprogrammes, aux méthodes pédagogiques utilisées dans ces classes, et à ce que pensaient les directions d'écoles et le personnel enseignant des effets de ce genre d'instruction sur le développement psychosocial et cognitif des élèves.

L'Association a ensuite engagé Mme Margaret Gayfer pour condenser l'étude détaillée de M. Gajadharsingh et en faire un rapport plus succinct. (Mme Gayfer a été rédactrice de magazines sur l'éducation pour Maclean Hunter; elle est aussi l'auteure de nombreux ouvrages et rapports pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, le ministère de la Formation Professionnelle de l'Ontario, le Conseil international d'éducation des adultes et l'Association canadienne d'éducation.) Le résultat de tout ce travail : la présente publication. Nous espérons qu'elle vous sera utile et qu'elle vous permettra de mieux relever le défi que représentent les classes multiprogrammes, phénomène très actuel.

Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité comprend un aperçu de la littérature anglaise (chapitre 2) et de la littérature française sur le sujet (chapitre 3, rédigé par Mme Janine Hohl, professeure agrégée, Département de psychopédagogie

et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, qui a, elle-même, mené des recherches sur les classes multiprogrammes au Québec). Le corps du rapport - soit l'interprétation et l'analyse des résultats – constitue le chapitre 4. Et les conclusions et les six recommandations (chapitre 5) de M. Gajadharsingh terminent le rapport.

Le directeur général de
l'Association canadienne d'éducation,
Robert E. Blair
Avril 1991

M. Gajarharsingh désire souligner l'apport de deux étudiants diplômés, Cheryl Yuzik et Cameron Gajadharsingh. On peut se procurer l'étude complète (138 pages) sur les classes multiprogrammes de M. Gajadharsingh en écrivant à l'adresse suivante : Dr Joel Gajadharsingh, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan S7N 0W0.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION
LE MESSAGE EST CLAIR

Les classes multiprogrammes sont ici pour de bon. Ce n'est pas une question de nécessité administrative ni de solution à court terme, encore moins d'un retour au temps des écoles de rang. Le nombre de classes multiprogrammes a augmenté considérablement dans les conseils scolaires de tout genre, particulièrement ceux des milieux urbains et ceux qui comptent moins de 200 classes. Une classe sur sept est une classe multiprogramme et un élève sur cinq environ fréquente une telle classe. Et ce sont là des chiffres modérés. Le message est clair : les éducateurs doivent accorder autant d'attention aux classes multiprogrammes qu'aux classes ordinaires. Ce qui signifie qu'ils doivent attacher beaucoup d'importance à l'approche pédagogique, la composition et l'organisation de ces classes, la création de programmes et de matériel didactique différents, et la possibilité de réduire la charge de travail du personnel enseignant.

Voilà les principales conclusions de la présente étude sur les classes multiprogrammes au Canada. Commanditée par l'Association canadienne d'éducation, l'étude a été conçue et menée par M. Joel Gajadharsingh, professeur au Collège de l'éducation, de l'Université de la Saskatchewan. Elle a pris la forme d'une étude prospective auprès de conseils scolaires, représentant des milieux urbain, rural et mixte (ceux comptant des écoles à la campagne et à la ville), pour obtenir des données démographiques, administratives et pédagogiques. Le taux de réponse aux questionnaires préparés pour les trois groupes qui ont fourni des données est élevé : 89,9 p. cent des directions générales, 83 p. cent des directions d'écoles ayant des classes multiprogrammes et 80 p. cent du personnel enseignant en classe multiprogramme.

C'était le Comité consultatif des services de communications de l'ACE qui avait recommandé de faire un ouvrage sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement en classe multiprogramme; il voulait tout particulièrement l'avis de spécialistes sur la question que soulèvent habituellement les parents : est-ce que les enfants reçoivent un enseignement aussi bon en classe multiprogramme qu'en classe ordinaire? La réponse est « oui »; les données recueillies corroborent les recherches qui démontrent les nombreux aspects positifs de l'enseignement et de l'apprentissage en classe multiprogramme, comme en font foi les deux chapitres à ce sujet.

À propos du développement psychosocial des élèves en classe multiprogramme, plus de 80 p. cent des sujets (personnel enseignant et directions d'école) affirment que le rendement de ces élèves, pour les dix caractéristiques les plus courantes, est aussi bon sinon meilleur que celui des élèves de classes ordinaires. Plus de 85 p. cent de ces sujets estiment que les élèves de classes multiprogrammes sont aussi développés sinon mieux au plan cognitif que ceux des classes ordinaires, dans les quatre matières mentionnées dans le questionnaire.

Ces résultats, et ceux des recherches déjà faites sur le sujet, démontrent à quel point il est important que les conseils scolaires démystifient les classes multiprogrammes, grâce à un programme positif de relations publiques et d'information. Les inquiétudes des parents, et du personnel enseignant, se fondent habituellement sur des impressions quant aux conséquences de l'apprentissage en classe multiprogramme sur le développement cognitif et le rendement scolaire des élèves. La littérature révèle que les parents ont beaucoup moins d'appréhension et croient davantage en la valeur des classes multiprogrammes lorsqu'ils comprennent ce qui s'y passe. Il faut donc leur parler de l'apprentissage interactif, du fait que les classes multiprogrammes permettent de couvrir autant de terrain que les classes ordinaires et du fait que les élèves ont tendance à y avoir une meilleure opinion d'eux-mêmes et à y acquérir de bonnes habitudes de travail, le sens de l'autonomie, de la responsabilité et de la collaboration.

But, Conception et Collecte des Données

Pour explorer l'étendue des classes multiprogrammes dans les conseils scolaires canadiens, l'étude s'est attardée tout particulièrement aux cinq points suivants :

1. obtenir des données démographiques sur les classes multiprogrammes au Canada;
2. décrire les genres de classes et les regroupements dans les écoles qui ont des classes multiprogrammes;
3. déterminer les méthodes d'enseignement employées et les domaines dans lesquels le personnel enseignant a besoin d'aide;
4. savoir ce que pensent le personnel enseignant et les directions d'école du développement cognitif et psychosocial des élèves de ces classes;
5. tirer des recommandations sur la conception de programmes, le regroupement des élèves à des fins pédagogiques, la formation du personnel enseignant dans ces classes et les recherches nécessaires en la matière.

Trois groupes de sujets ont été choisis pour fournir l'information : les directions générales de conseils d'écoles publiques et séparées; les directions d'école ayant des classes multiprogrammes; et le personnel enseignant dans ces classes. Pour avoir un échantillon représentatif de conseils scolaires urbains et ruraux de chaque région du Canada, la méthode suivante a été utilisée.

Tous les conseils scolaires qui apparaissent dans le *ki-es-ki* de l'ACE ont été répartis en trois catégories : milieu rural, milieu urbain et milieu mixte (soit ceux dont le territoire compte des écoles en ville et à la campagne). Étant donné le grand nombre de conseils au Canada (968) et leurs différences de taille d'une province ou d'un territoire à l'autre (de 4 à 214), M. Gajadharsingh a choisi au hasard 10 p. cent du nombre total de conseils

dans chacune des trois catégories. Dans les milieux où le hasard faisait que l'un des trois types n'était pas représenté, il en a choisi un pour que tous les milieux de toutes les régions soient représentés. L'ACE a alors demandé à la direction générale de chaque conseil ainsi choisi de remplir le questionnaire nº 1.

Elle a ensuite demandé aux directions générales de lui remettre la liste de toutes leurs écoles qui avaient une classe multiprogramme et de les séparer en milieu rural, urbain et mixte. Étant donné que bon nombre de conseils ont des règlements bien établis pour mener des recherches, l'ACE a demandé aux directions générales de choisir elles-mêmes au hasard 10 p. cent de ces écoles. Les directions et le personnel enseignant en classe multiprogramme dans les écoles choisies devaient ensuite remplir les questionnaires nºs 2 et 3. Le tableau 1 illustre la répartition des sujets par province ou territoire et le tableau 2, leur répartition par milieu.

TABLEAU 1
RÉPARTITION DES SUJETS PAR PROVINCE ET TERRITOIRE

Province/Territoire	Pourcentage		
	Personnel enseignant (N = 380)	Direction d'école (N = 162)	Direction générale (N = 93)
Alberta	6,8	7,4	12,9
Colombie-Britannique	7,6	7,4	10,8
Manitoba	8,2	8,6	9,7
Saskatchewan	7,9	7,4	10,8
Nouveau-Brunswick	4,2	3,7	5,4
Terre-Neuve	0,5	1,2	3,2
Territoires du Nord-Ouest	1,6	1,2	2,2
Nouvelle-Écosse	6,1	6,8	7,5
Ontario	47,1	43,8	20,4
Île-du-Prince-Édouard	1,1	1,2	2,2
Québec	8,9	11,1	15,1

* Il n'y avait pas de conseils scolaires au Yukon au moment de l'étude.

COLLECTE DES DONNÉES

Les données ont été recueillies à partir de questionnaires éprouvés. En raison de la nature et de l'étendue des données à rassembler pour une étude prospective, M. Gajadharsingh s'est servi des *SSPS Frequencies and Descriptive Programs* pour analyser les données.

Des 107 directions générales choisies, 93 (soit 89,9 p. cent) ont rempli le questionnaire. Les sujets de toutes les régions ont répondu, sauf le Yukon qui ne comptait pas de conseils scolaires au moment de l'étude. On demandait aux sujets de fournir des données sur le nombre de classes multiprogrammes dans leur conseil, des renseignements précis sur

TABLEAU 2
RÉPARTITION DES SUJETS PAR MILIEU

Conseil scolaire	Pourcentage		
	Personnel enseignant (N = 358)	Direction d'école (N = 158)	Direction générale (N = 91)
Rural	33,2	36,7	31,9
Urbain	63,4	60,8	40,7
Mixte	3,4	2,5	27,5

le genre d'écoles (élémentaire, premier ou deuxième cycle du secondaire, etc.) qui comptent de telles classes, et sur les directions d'école et le personnel enseignant qui sont directement touchés par ces classes. Le nombre de réponses a été le plus élevé en Ontario (20,4 p. cent), suivi du Québec (15,1 p. cent), de l'Alberta (12,9 p. cent) et de la Colombie-Britannique et de la Saskatchewan (10,8 p. cent chacune). Pour plus de détails, voir le tableau 1 en page 3.

L'échantillon comprenait des directions générales de milieux rural (31,9 p. cent), urbain (40,7 p. cent) et mixte (voir le tableau 2). D'après les réponses reçues, le milieu rural était représenté dans toutes les provinces et les Territoires du Nord-Ouest; la Saskatchewan est en tête avec 24,1 p. cent, viennent ensuite la Colombie-Britannique et le Québec avec 13,8 p. cent, puis l'Alberta et Terre-Neuve avec 10,3 p. cent et enfin la Nouvelle-Écosse et l'Ontario avec 6,9 p. cent. Les réponses de conseils en milieu urbain proviennent des Territoires du Nord-Ouest et de toutes les provinces, à l'exception du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve. Après l'Ontario (24,3 p. cent), viennent l'Alberta (21,6 p. cent), le Manitoba et le Québec (13,5 p. cent chacun) et la Saskatchewan (8,1 p. cent). Les conseils en milieu mixte représentent toutes les régions, sauf la Saskatchewan, Terre-Neuve et les Territoires du Nord-Ouest. L'Ontario a le pourcentage le plus élevé (soit 28 p. cent), puis le Québec et le Nouveau-Brunswick (16 p. cent) et enfin le Manitoba et la Nouvelle-Écosse (12 p. cent).

Parmi les 195 directions d'école choisies au hasard, 162 (ou 83 p. cent) ont rempli le questionnaire. Elles devaient dire de quelles méthodes administratives elles se servaient pour organiser des classes multiprogrammes, quelles années étaient regroupées, quel matériel didactique elles employaient et comment elles choisissaient leur personnel enseignant. Elles devaient mentionner les méthodes d'enseignement dont les enseignants se servaient, les domaines où le personnel enseignant avait besoin d'aide et les conséquences des classes multiprogrammes sur le développement psychosocial et cognitif des élèves. Des 475 enseignants de l'échantillon, 390 (soit 80 p. cent) ont rempli le questionnaire. On leur demandait de fournir des renseignements sur la formation professionnelle, de dire quel était le nombre optimal d'élèves, d'expliquer leurs méthodes d'enseignement les plus utiles, de dire de quel matériel pédagogique et programmes ils se servaient, et d'expliquer les effets de la classe multiprogramme sur le développement psychosocial et cognitif des élèves.

Mais le Défi est Toujours à Relever

Les classes multiprogrammes existent depuis bien longtemps dans les milieux ruraux et urbains où le nombre d'élèves varie sans cesse. Même si ces classes ne représentent que 17,17 p. cent de toutes les classes (32 702 au total) recensées dans l'étude de l'ACE, leur importance tient au fait que leur nombre augmente rapidement dans les conseils scolaires de toutes les régions du pays. Cette hausse traduit bien l'impact des changements sociaux sur le système scolaire : restrictions budgétaires, variations des effectifs, dénatalité et mobilité de la population dans certains conseils scolaires et certaines provinces. Rien ne semble indiquer que ces variables vont disparaître. Elle continueront au contraire à mettre les éducateurs au défi de trouver le personnel spécialisé dont ils ont besoin, des solutions de rechange pour organiser l'espace dont ils disposent, répartir les élèves et le personnel, et des méthodes plus précises pour concevoir des programmes qui répondent aux besoins des élèves, des enseignants et du système.

Les administrateurs scolaires ont l'habitude de chercher de nouvelles façons d'organiser leurs écoles, qu'on pense seulement à la centralisation des écoles, mais même cette mesure n'a pas réussi à faire disparaître les classes multiprogrammes. La centralisation a eu de lourdes conséquences sur la population étudiante d'une école donnée; lorsque les effectifs d'une même année variaient ou se stabilisaient, les écoles réalisaient que le nombre d'élèves était, soit trop élevé, soit trop faible, pour le rapport élèves-maître désiré.

Cette situation existe toujours et elle prend des proportions extraordinaires dans les milieux urbains en croissance rapide où la population semble déménager dans de nouveaux quartiers de banlieue. Dans ce cas, le centre-ville ou la vieille partie de la ville est souvent aux prises avec une baisse phénoménale de ses effectifs, tandis que les écoles de banlieue connaissent des hausses spectaculaires. Pour contrecarrer ces hauts et ces bas, l'administration regroupe donc deux années consécutives, avec un seul enseignant, pour former une classe multiprogramme.

Malgré le nombre croissant de classes multiprogrammes, qui a pour effet que ces classes deviennent presque la norme dans bien des conseils scolaires, il semble que ni les spécialistes du programme, ni le personnel enseignant n'ont répondu adéquatement aux problèmes complexes inhérents à l'enseignement dans ces classes. Les établissements de formation des maîtres ne tiennent pas compte des classes multiprogrammes dans leurs cours et leurs étudiants sont jetés, encore aujourd'hui, dans la fosse aux lions : ils doivent enseigner en classe multiprogramme sans avoir été formés en conséquence. La plupart des enseignants qui ont pris part à l'étude n'avaient pas suivi de formation spéciale pour leur travail; bien peu d'entre eux avaient reçu une formation en cours d'emploi; et d'autres ont dit qu'il n'existait pas de programmes pour ce genre de classes. De plus, 43 p. cent du personnel enseignant en classe multiprogramme n'a que quatre ou cinq ans d'expérience en enseignement.

L'étude soulève d'autres questions au sujet des classes multiprogrammes : est-ce que ce modèle d'organisation est adopté par principe pédagogique et philosophique, favorisant la préparation de matériel pédagogique qui réponde aux besoins particuliers de l'enseignement et de l'apprentissage en classe multiprogramme? Le fait que la réponse soit « non », comme le montrent les données suivantes, signale certaines des priorités auxquelles les éducateurs sont confrontés et que nous recommandons à la fin de la présente étude.

Les directions générales et directions d'école expliquent qu'elles regroupent des années pour des raisons administratives à court terme, plutôt que pour des raisons pédagogiques : nombre d'élèves, taille moyenne des classes, restrictions budgétaires et utilisation du personnel et de l'espace disponibles. Les raisons pédagogiques sont secondaires, mais bien des sujets mentionnent les avantages des classes multiprogrammes : regrouper les élèves selon leurs aptitudes, répondre aux besoins individuels des élèves, faire des études indépendantes, séparer les enfants-problèmes et regrouper les enfants en « familles ». Il semble que le défi consiste à intégrer davantage les facteurs administratifs aux facteurs pédagogiques. De même, il ne ressort de l'étude aucune raison philosophique bien énoncée pour regrouper des élèves en classe multiprogramme et, en fait, la plupart des enseignants regroupent leurs élèves de façon hétérogène.

L'étude n'a trouvé aucune trace de programme d'études spécialement conçu pour les classes multiprogrammes. La plupart des directions générales et des directions d'école admettent qu'il n'en existe pas et que le personnel enseignant se sert du programme ordinaire. Plus de 80 p. cent des enseignants sont d'accord là-dessus; ils ajoutent qu'ils passent beaucoup de temps à modifier le programme ordinaire et à l'intégrer aux classes multiprogrammes. Ils se plaignent du manque de directives théoriques ou pédagogiques sur les façons d'organiser les classes multiprogrammes ou les meilleures façons de regrouper des années. Il n'est, dès lors, pas étonnant de constater que, pour les enseignants, les problèmes les plus importants, et les domaines où ils désirent avoir de l'aide, sont l'intégration du programme, la création d'un programme pour les classes multiprogrammes, et des méthodes d'enseignement pour ces classes.

Les Classes Multiprogrammes Sauront-elles Apporter le Changement en Éducation?

L'étude de l'ACE ouvre la porte à la discussion et démontre qu'il faudra répondre aux questions importantes pour l'avenir des classes multiprogrammes et, peut-être, pour créer les circonstances propres au changement en éducation. Comme l'indique Mme Janine Hohl, dans sa revue de la littérature sur les classes multiprogrammes au Québec : « Et la classe multiprogramme permet de soulever quelques-unes des questions fondamentales auxquelles ont à faire face les systèmes d'éducation. Dans ce sens elle n'est pas seulement un « pis-aller », elle est aussi un « analyseur » de l'organisation actuelle de l'enseignement. ». La classe multiprogramme n'est pas un simple arrangement à court terme. Elle soulève bel et bien des questions fondamentales pour le système d'éducation et remet en question le système éducatif actuel.

Margaret Gayfer
Avril 1991

CHAPITRE 2

DÉPOUILLEMENT DE LA LITTÉRATURE ANGLAISE SUR LE SUJET

Pour les fins de la présente étude, une « classe multiprogramme » se définit comme une classe où un enseignant ou une enseignante est entièrement responsable de l'enseignement à des élèves de deux années d'études ou plus, puisqu'il s'agit d'un terme accepté au Canada. On connaît toutefois cette classe sous d'autres noms : classe tous niveaux, classe multi-âges, classe à degrés multiples, classe à divisions multiples, classe à âges multiples. La littérature anglaise parle aussi de *vertical, vertical-age, cross-age* et *family groupings*.

D'après Stehney[1], les regroupements multi-âges sont des arrangements où des enfants d'âges, d'aptitudes et d'intérêts différents sont placés dans une même situation d'apprentissage à l'école, par principe et non parce cela simplifie le travail de l'administration. Mycock[2] est du même avis : le regroupement multi-âges est un mode d'organisation scolaire où des enfants d'âges différents sont placés dans la même classe, en raison d'une directive pédagogique. Dans ces deux cas, le groupe est hétérogène et multi-âges.

On pourrait en conclure, idéalement, que quel que soit le modèle choisi par les pédagogues, il devrait être le fruit d'une décision pédagogique mûrement réfléchie et non un expédient administratif. Il devrait y avoir de bonnes raisons pédagogiques et psychologiques pour regrouper en une seule classe des élèves d'aptitudes et d'âges différents et ces raisons devraient être clairement énoncées et connues des spécialistes du programme, du personnel enseignant, des directions d'école, de la direction générale, des parents et des élèves.

À l'origine, les classes multiprogrammes étaient de petites écoles à classe unique. Étant donné la hausse des effectifs et les coûts élevés de l'instruction, il a fallu centraliser, et l'école de rang a presque disparu. Malgré des modifications considérables, et assez régulières, de l'organisation et de l'administration scolaire, les méthodes d'enseignement n'ont pas changé au cours des ans; autrefois, par exemple, on ne pouvait pas faire autrement que de regrouper des élèves dans une école à classe unique. Et même si les éducateurs en sont venus à croire que l'apprentissage est un processus individuel, l'enseignement se fait encore en groupe de nos jours.

Au fil des ans, les éducateurs ont recommandé et adopté diverses méthodes pour regrouper les élèves, mais la classification des élèves par année est la seule qui ait survécu

à l'élémentaire comme au secondaire. Le système par année demeure le contexte et le point de référence qui expliquent l'émergence de la classe multiprogramme. Du reste, il a toujours été pratique (ce qui est encore vrai de nos jours) de regrouper deux classes ou plus en temps de réformes pédagogiques ou de restrictions budgétaires. Cette pratique administrative est devenue de plus en plus courante ces dernières années; le nombre de classes multiprogrammes a donc connu une augmentation vertigineuse, surtout en milieu urbain.

Mais ces changements, tout particulièrement l'accroissement des classes multiprogrammes, inquiètent beaucoup les parents, le personnel enseignant et la direction d'école, qui se demandent quelles sont les conséquences de ces modifications et de ces classes sur les élèves. Alors que les administrateurs, les enseignants et les parents se posaient des questions, la pénurie de renseignements sérieux sur le sujet a entraîné toute une série « d'impressions » et de « sentiments » envers les classes multiprogrammes. Les paragraphes qui suivent font donc le point sur les recherches publiées quant à : (1) l'attitude des parents, du personnel enseignant et de l'administration scolaire; (2) le développement psychosocial des élèves en classe multiprogramme; (3) le développement cognitif de ces élèves.

Ce qu'On Pense des Classes Multiprogrammes

L'attitude des parents

Marzolf[3] a découvert que, bien que la plupart des parents acceptent la théorie des regroupements multiprogrammes, ils n'aiment pas qu'on la mette en application. Les résultats de son étude indiquent que les parents d'un groupe expérimental et ceux d'un groupe témoin ont tous une attitude négative. Il en va de même pour le personnel enseignant de ces deux groupes. Marzolf en tire donc un paradoxe bien connu : même si les élèves des classes multiprogrammes réussissent aussi bien et, dans certains cas, mieux que les élèves de classes ordinaires, les parents et le personnel enseignant ne l'admettent pas. Cette conclusion implique aussi qu'on n'a transmis aux parents et au personnel enseignant aucun message positif au sujet des classes multiprogrammes et que la publicité est en général négative, inexacte ou trompeuse.

Wilcox[4] a préparé un questionnaire pour déterminer l'attitude des parents quant aux regroupements multiprogrammes, et ses résultats démontrent que ceux-ci s'opposent à ces classes. Même les parents dont un enfant a fréquenté une classe multiprogramme, qui sont d'accord avec les principes du regroupement multiprogramme, et qui sont fiers de l'expérience de leur enfant, ont des réserves. Pour prouver que les préjugés négatifs des parents sont sans fondements, Chace[5] a démontré que ces préjugés existaient même chez les parents d'enfants qui réussissaient très bien en classe multiprogramme.

Cette attitude négative s'explique en général par des considérations pratiques sur les méthodes d'enseignement et sur la réussite scolaire des enfants. Comme le rappelle Buchenger[6] lorsqu'il cite Moser : les parents se demandent si leur enfant apprend aussi bien que les élèves de classes ordinaires. Après avoir évalué certains

aspects des classes multiprogrammes, le Conseil scolaire d'Edmonton (cité dans Craig et McLellan[7]) a découvert que les parents étaient également divisés sur une courbe quant à leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction à propos du placement de leur enfant en classe multiprogramme. Certains parents croient que l'enseignant n'a pas le temps de porter la même attention aux deux groupes[8] et, semble-t-il, que leur enfant n'apprend rien si l'enseignant ne lui enseigne pas directement. Ce qui est un inconvénient aux yeux des parents peut être un avantage parce que beaucoup de recherches démontrent que les élèves des classes multiprogrammes développent des caractéristiques comme l'autonomie, la fiabilité et la confiance en soi.

On a besoin d'un programme de relations publiques

Parce que les parents entretiennent généralement des sentiments négatifs à l'égard des classes multiprogrammes, plusieurs auteurs pensent que les conseils scolaires ont besoin d'un bon programme de relations publiques. Mirsky[9] indique que l'opposition initiale des parents d'un enfant doué disparaît lorsqu'on leur explique que l'enseignant est prêt à s'occuper de ses aptitudes particulières. De même, Acheson[10] a découvert que l'attitude des parents changeait lorsque les enseignants leur expliquaient que la classe multiprogramme permettait de couvrir le même terrain que la classe ordinaire. Pour Perras[11], il est essentiel d'informer les parents qui, au départ, sont rarement en faveur des classes multiprogrammes; les écoles doivent minimiser leurs craintes et communiquer avec eux l'année durant.

S'il est possible de changer les attitudes, comme le suggèrent ces auteurs, la préparation d'un programme d'information continue, visant à démystifier les classes multiprogrammes, à l'intention du grand public, relève des directions générales, des directions d'école et du personnel enseignant. Les parents doivent connaître les principes et les raisons pédagogiques et psychologiques à l'origine du placement des élèves en classe multiprogramme. Parce que les parents s'inquiètent de la qualité de l'enseignement, l'école doit aussi leur expliquer les recherches qui démontrent que la classe multiprogramme favorise le développement psychosocial et cognitif. On doit également leur fournir tous ces renseignements dans une langue claire, en évitant le jargon.

L'attitude du personnel enseignant

D'après les recherches, il semble que le personnel n'ayant jamais enseigné en classe multiprogramme hésite à le faire. Chace[12] réitère ses propos sur les parents : le point de vue des enseignants est le résultat de préjugés ou de suppositions sans fondements. Il a découvert que les enseignants hésitaient à passer la frontière entre deux années. Marzolf[13] mentionne que la plupart d'entre eux ne sont pas en faveur des classes multiprogrammes parce qu'ils croient que leur charge de travail y est plus lourde et que les élèves y reçoivent un enseignement de moindre qualité.

Le Conseil scolaire d'Edmonton termine son évaluation (citée dans Craig et McLellan[14]) en indiquant que les enseignants préfèrent généralement enseigner en classe

ordinaire et qu'ils aimeraient que le nombre de classes multiprogrammes diminue ou que ces classes disparaissent complètement. L'Association des enseignants de l'Alberta, dans son sondage sur les conditions de travail[15], déclare que les conditions de travail non optimales (comme dans les classes à deux années ou les grandes classes) affectent l'efficacité à long terme de l'enseignant et dégrade son enthousiasme au cours des ans.

En général, les enseignants de classes multiprogrammes et ceux de classes ordinaires sont de cet avis. D'après les résultats de l'étude menée par Brown et Martin[16], les deux groupes préfèrent beaucoup les classes ordinaires. Strauber[17] a découvert que, parce que les classes multiprogrammes ne correspondaient pas aux idées préconçues sur « la classe », les administrateurs ont des problèmes à les évaluer et, par conséquent, ils évitent de les superviser. Cette observation laisse croire que les enseignants de classes multiprogrammes finissent par se sentir rejetés, isolés et par avoir une attitude négative parce qu'on ne les appuie pas assez. À ce manque d'aide s'ajoute la pénurie de matériel pédagogique pour les classes multiprogrammes, ce qui oblige les enseignants à préparer leur propre matériel[18]; et ces derniers croient que ce surplus de travail représente des exigences supplémentaires non imposées aux enseignants de classes ordinaires.

L'ATTITUDE POSITIVE

Bien qu'il ne manque pas de preuves pour dire que le personnel enseignant a de bonnes raisons d'avoir une attitude négative à l'endroit de l'enseignement en classe multiprogramme, il existe suffisamment d'exemples du contraire. Acheson[19] indique que les enseignants ont une bonne opinion des classes multiprogrammes dans les écoles où ces classes sont créées par principe pédagogique plutôt que pour des raisons administratives. Les personnes qui ont une certaine expérience des classes multiprogrammes mentionnent que le milieu les a poussées à changer leur façon d'enseigner.

L'étude menée par Gajadharsingh et Bany[20] sur les classes multiprogrammes en Saskatchewan démontre qu'environ 35 p. cent des enseignants interrogés se sont proposés pour y enseigner parce qu'ils avaient déjà de l'expérience en classe multiprogramme, qu'ils aimaient y enseigner, que cela représentait un défi, que c'était une bonne expérience ou qu'ils s'y sentaient plus efficaces. La plupart des enseignants qui ne se sont pas portés volontaires ont dit qu'ils accepteraient d'y enseigner à certaines conditions : si le rapport élèves-maître était moins élevé, s'ils avaient l'appui de l'administration, s'ils disposaient de programmes et de matériel pédagogique adaptés à ces classes et si leur charge de travail était réduite pour leur laisser le temps de se préparer adéquatement.

L'ATTITUDE DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

Il existe bien peu de recherches sur l'attitude de l'administration scolaire à propos des classes multiprogrammes. Toutefois, quelques résultats concordent avec ceux qui portent sur l'attitude du personnel enseignant. Selon l'évaluation du Conseil scolaire d'Edmonton, les directions d'école croient, comme le personnel enseignant, que certaines classes multiprogrammes donnent plus de travail à l'enseignant. La moitié des sujets (42 sur 83) a dit qu'il n'était pas recommandé d'avoir de telles classes à l'élémentaire[21].

Le Développement Psychosocial de l'Élève

Les recherches effectuées ont permis de recueillir des renseignements utiles sur les enfants qui ont étudié en classe multiprogramme pendant toutes leurs études ou quelques années, mais la plupart se limite à leur développement psychosocial. Les résultats démontrent en général que les élèves de classes multiprogrammes ont tendance à avoir un meilleur rendement que ceux des classes ordinaires dans les domaines suivants : habitudes de travail, relations interpersonnelles, automotivation, collaboration et attitude envers l'école.

Certaines recherches laissent également croire que ces élèves se sentent plus en sécurité et qu'ils ont un meilleur sens d'appartenance, qu'ils sont mieux développés aux plans social et personnel, et que les différences d'âge rendent les rapports et les liens d'amitié plus faciles entre élèves d'année scolaire et d'âge différents. Mycock[22] et d'autres chercheurs indiquent aussi que les enfants des classes multiprogrammes peuvent être chefs et disciples, qu'ils sont plus responsables, qu'ils ont plus confiance en eux, qu'ils collaborent plus, qu'ils ont des aspirations plus grandes et de bonnes habitudes de travail. D'après Craig et McLellan[23], la recherche menée par le Conseil scolaire d'Edmonton a démontré que les classes multiprogrammes constituaient un bon moyen d'encourager le travail individuel. Dans leur étude menée auprès de 112 élèves de l'élémentaire, Johnson, Johnson, Pierson et Lysons[24] démontrent que les membres de groupes multi-âges sont plus motivés à apprendre ce qu'on leur donne que les membres de groupes homogènes.

D'autres recherches ont porté sur l'exactitude des conclusions des théoriciens et des praticiens en la matière. Dans son étude (citée dans Ford[25]), Mycock démontre que les élèves de quatre écoles élémentaires multi-âges (chacune comptant entre 150 et 180 élèves) se sentent plus en sécurité et ont un meilleur sens d'appartenance. Il n'existe cependant pas de recherche pour prouver que les regroupements multi-âges favorisent l'adaptation sociale et personnelle. Ford mentionne bien d'autres études, mais aucune ne parle de différences entre les regroupements hétérogènes et les regroupements homogènes. Dans son étude sur les écoles du premier cycle du secondaire, Junell[26] indique qu'il n'y a pas plus d'interaction entre les élèves les plus vieux et les plus jeunes que dans les classes ordinaires. Il argue toutefois que les élèves des classes multiprogrammes ont tendance à avoir une meilleure opinion d'eux-mêmes, ce qui influe sur leur rendement et leur attitude envers l'école. Or, les résultats des recherches sur l'opinion de soi varient. Certaines ne démontrent aucune différence entre les élèves des deux genres de classes, mais dans son dépouillement de la documentation sur le sujet, Marshall[27] mentionne que l'opinion de soi et l'attitude envers l'école sont plus positives chez les élèves des classes multiprogrammes.

D'après les recherches de Mycock (citées dans Ford[28]), les élèves des deux genres de classes ne sont ni plus ni moins préoccupés ou stressés. D'autres recherches mentionnent beaucoup de rapports entre l'enfant et les autres et avec le groupe. Selon Ford et Mirsky[29], ces rapports sont essentiels parce que les avantages des regroupements multi-âges relèvent du domaine affectif, de la croissance personnelle et sociale et du bien-être affectif. Hull[30] est du même avis; ces recherches menées pendant trois ans démontrent que l'attitude des élèves envers l'école, le rendement scolaire, l'adaptation sociale et personnelle sont bien meilleurs dans les écoles multiprogrammes.

D'autres recherches encore corroborent plusieurs des résultats mentionnés dans la présente étude. En extrapolant les observations de Marshall[31] sur le développement affectif des élèves, on obtient une bonne idée des résultats de la plupart des recherches sur la question : on a découvert chez les élèves des classes multiprogrammes un rendement égal ou supérieur pour les caractéristiques suivantes : autonomie, fiabilité, responsabilité, collaboration, relations interpersonnelles, rapports sociaux, confiance en soi, habitudes de travail et attitude envers l'école.

Le Développement Cognitif de l'Élève

On a beaucoup écrit sur le développement affectif des élèves en classe multiprogramme, mais relativement bien peu sur leur développement cognitif. Les résultats des études disponibles indiquent, en général, que ces élèves réussissent aussi bien ou même mieux aux tests de rendement que ceux des classes ordinaires. Par exemple, l'étude comparative effectuée par MacDonald et Wurster[32] ne démontre aucune différence statistique en lecture entre les deux groupes et l'étude de Finley et Thompson[33] ne démontre aucune différence significative en lecture ou en arithmétique.

Johnson, Johnson, Pierson et Lyons[34] arguent pour leur part que le rendement scolaire n'est pas influencé par le placement des élèves en groupes multi-âges. Rehwoldt[35] conclut par contre que les élèves de classes multiprogrammes ont de meilleurs résultats en lecture, arithmétique et langage que ceux des classes ordinaires. Mais Forshay[36] trouve, lui, que ces derniers ont de bien meilleures notes en lecture, arithmétique et langage.

Chace[37] compare lui aussi le rendement de ces deux groupes d'élèves à l'élémentaire. Il en conclut que ceux des groupes multiprogrammes ont un léger avantage scolaire sur ceux des groupes ordinaires, qu'ils supportent très favorablement la comparaison avec les groupes ordinaires et que ce ne sont donc pas des handicaps. Brown et Martin[38] ont étudié 418 élèves de classes multiprogrammes et ordinaires; leurs résultats démontrent que 55 p. cent des élèves en classe multiprogramme ont un rendement supérieur, qu'il n'y a pas de différence chez 25 p. cent des élèves et que seulement 20 p. cent de ceux en classe ordinaire réussissent mieux. En comparant les résultats aux tests canadiens d'aptitudes de base, les chercheurs concluent, en analysant les données de chaque école, qu'il y a 80 p. cent de chance que le rendement des élèves en classe multiprogramme soit égal ou supérieur à celui d'élèves en classe ordinaire.

Gajadharsingh[39] s'est servi des résultats aux tests canadiens d'aptitudes de base pour comparer le rendement de 4 407 élèves de classes multiprogrammes et ordinaires. Ses résultats démontrent sans équivoque que le rendement des élèves en classe multiprogramme est de beaucoup supérieur en vocabulaire, lecture, résolution de problèmes mathématiques et mathématiques en général. Le rapport d'Acheson[40] démontre à plusieurs reprises que les élèves de classes multiprogrammes réussissent au moins aussi bien que ceux de classes ordinaires et que les recherches sur le sujet ne réussissent jamais à prouver que les élèves de classes ordinaires ont un meilleur rendement que ceux de classes multiprogrammes. Presque toutes les recherches démontrent au contraire que

le rendement scolaire des élèves en classe multiprogramme est égal ou supérieur à celui des autres. Habituellement, pour comparer les deux genres de classes, on se sert des résultats des tests en mathématiques, langage, vocabulaire et orthographe. Dans la présente étude, on a examiné les résultats en mathématiques, langage, sciences et sciences humaines pour savoir ce que pensaient les directions d'école et le personnel enseignant du rendement des élèves en classe multiprogramme.

Renvois, Chapitre 2

1. V. A. Stehney, « Why Multi-age Grouping in the Elementary School? », *National Elementary School Principal*, n° 49, janvier 1970.
2. M. A. Mycock, « Vertical Grouping », Vincent R. Rogers (éd.), *Teaching in the British Primary School*, New York, Macmillan, 1972.
3. A. Marzolf, « Attitudes Toward and Student Achievement in Multi-grade Classrooms », thèse de doctorat, University of San Diego, 1978.
4. J. A.Wilcox, « A Search for the Multi-grade Effects of Grouping upon Growth and Behavior of Junior High School Pupils », thèse de doctorat, Cornell University, 1961.
5. E. S. Chace, « An Analysis of Some Effects of Multiple-grading Groupings in Elementary Schools », thèse de doctorat, University of Tennessee, août 1961. (Ann Arbor, Michigan, document sur microfilm n° 22:3544.)
6. D. Buchinger, « Multi-grade Classrooms? In the 1980s? » *Lutheran Education*, n° 123, 1981, pp. 152-157.
7. C. Craig and J. McLellan, « Split Grade Classrooms: An Educational Dilemma », *Education Canada*, hiver 1987, pp. 4-9.
8. J. Perras, « La classe combinée : du concept à la réalité », Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal, juin 1983.
9. N. Mirsky, « Starting an Inter-age Full-time Gifted Class », G/C/T 33, 1984, pp. 24-35.
10. J. F. Acheson, « Memorandum on Combined Grades », Program Services, Edmonton Catholic School Board, octobre 1984.
11. J. Perras, *op. cit.*
12. E. S. Chace, *op. cit.*
13. A. Marzolf, *op. it.*
14. C. Craig et J. McLellan, *op. cit.*
15 Alberta Teachers' Association, *Third Working Conditions Survey*, Edmonton, ATA, juin 1986.
16. K. G. Brown et A . Martin, « Student Achievement in Multi-grade and Single-grade Classes », *Education Canada*, été 1989, pp. 10-13 et p. 47.
17. S. Strauber, « Observing and Evaluating the Multilevel Foreign Language Class — Some Guidelines and Explanations », *NASSP Bulletin*, n° 69, 1985.
18. J. Perras, *op. cit.* et S. Strauber, *op. cit.*
19. J. F. Acheson, *op. cit.*
20. J. L. Gajadharsingh et B. Bany, « A Demographic Study of the Multi-grade Classroom in Saskatchewan », Information and Research Report, Department of Curriculum Studies, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, 1984.
21. C. Craig et J. McLellan, *op. cit.*
22. M. A. Mycock, *op. cit.*
23. C. Craig et J. McLellan, *op. cit.*
24. D. Johnson, R. Johnson, W. Pierson et V. Lyons, « Controversy Versus Concurrence Seeking in Multi-grade and Single-grade Learning Groups », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 33, n° 9 , 1985, pp. 835-848.
25. B. E. Ford, « Multiage Grouping in the Elementary School and Children's Affective Development: A Review of Recent Research », *Elementary School Journal*, vol. 78, n° 2 (novembre 1977), pp. 149-159.
26. J. S. Junell, « An Analysis of the Effects of Multigrading on a Number of Noncognitive Variables », thèse de doctorat, University of Washington, Seattle, Washington, 1970. *Dissertation Abstracts*, vol. 32, 1970.
27. David Marshall, « Closing Small Schools or When is Small Too Small? » *Education Canada*, automne 1985, pp. 10-16.

28. B. E. Ford, *op. cit.*
29. N. Mirsky, *op. cit.*
30. J. H. Hull, « A Three Year Study in Multi-grade Teaching, » *The Nation's Schools*, vol. 1, n° 1, juillet 1958.
31. D. Marshall, *op. cit.*
32. P. A. MacDonald et S. R. Wurster, *Multi-grade Primary Versus Segregated First Grade Effects on Reading Achievement* (Arizona: Arizona State University, juin 1974).
33. C. J. Finley et J. M. Thompson, «A Comparison of the Achievement of Multi-graded and Single-graded Elementary School Children,» *Journal of Education Research*, vol. 56, n° 9, mai-juin 1963.
34. D. Johnson , R. Johnson, *et al.*, *op. cit.*
35. W. Rehwoldt, « Aspects of Multi-grade Teaching in the Elementary School », thèse de doctorat, University of Southern California, Los Angeles, 1957.
36. A. W. Forshay, « Interage Grouping in the Elementary School », thèse de doctorat, Teachers College, Columbia University, New York, 1948.
37. E. S. Chace, *op. cit.*
38. K. G. Brown et A. B. Martin, *op. cit.*
39. J. L. Gajadharsingh, « The Cognitive Profiles of Students in Multi-grade and Single-grade Classrooms as a Function of Gender and Locale », Information Research Report, Department of Curriculum Studies, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, 1987; et J. L. Gajadharsingh et C. Melvin, «The Multi-grade Classroom and Student Achievement », *School Trustee*, vol. 40, n° 4, 1987.
40. J. F. Acheson, *op. cit.*, p. 79.

CHAPITRE 3

LES CLASSES MULTIPROGRAMMES AU QUÉBEC

PAR JANINE HOHL
PROFESSEURE AGRÉGÉE,
DÉPARTEMENT DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Les classes multiprogrammes, marginales en nombre et essentiellement conjoncturelles, n'en permettent pas moins de poser quelques-uns des problèmes centraux auxquels ont à faire face les systèmes d'enseignement. Ces classes ne sont qu'une des conséquences, au niveau micro-local des établissements scolaires, de transformations sociales qui ont un impact majeur sur les institutions d'enseignement : la dénatalité, l'immigration dans les grands centres urbains, l'exode des jeunes familles vers les banlieues, et les centres-villes et les régions rurales qui se vident.

Au plan des idéologies pédagogiques, les classes multiprogrammes ont le mérite de remettre en débat, par la force de leur existence, des questions aussi centrales que l'importance des programmes d'enseignement dans la formation des élèves, les mérites respectifs de l'homogénéité et de l'hétérogénéité des groupes d'enfants scolarisés, la valeur à accorder aux facteurs socio-affectifs et aux rapports entre pairs dans l'apprentissage, l'implication des enseignants dans les changements pédagogiques, ainsi que celle des parents. Plus largement, elles posent les conditions du changement en éducation.

L'expression « classe multiprogramme » est maintenant le terme officiel au Québec, mais l'usage a consacré, au fil des années, la « classe unique » de l'école de rang, la classe à « degrés », « divisions » ou «niveaux » multiples de la « petite école » de village ou de quartier, appelée aussi, à l'occasion, « classe combinée », enfin, la « classe multi-âges » ou « centri-âge » de l'école alternative.

Dans sa *Terminologie de l'éducation* (1985), le ministère de l'Éducation définit la classe multiprogramme comme une « classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelon de programme) différents ». Nul hasard dans le fait de trouver le « programme » au cœur de la terminologie officielle récente : on verra que la notion de « programme » est centrale dans le débat sur les avantages et les inconvénients de la classe multiprogramme pour l'ensemble des institutions qui y sont confrontées.

Au cours des années 60, dans ses recommandations connues sous le nom de *Rapport Parent*, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec n'insiste

pas sur la classe à degré unique comme modèle idéal. Elle préconise plutôt, mais sans la préciser, une division du primaire en deux cycles, avec un système de progression et de classement souples en fonction des rythmes et aptitudes des élèves. L'accent est mis sur les besoins et aptitudes de l'enfant et non sur des programmes d'enseignement assignés précisément à des degrés scolaires. Si la politique adoptée par le gouvernement en 1965 entérine la nécessité de respecter le rythme de l'enfant et l'impossibilité d'imposer à tous le même rythme d'apprentissage et préconise l'individualisation de l'enseignement, elle n'en consacre pas moins l'existence de degrés et de niveaux scolaires spécifiques, auxquels viendront s'ajouter ultérieurement des programmes scolaires précis.

En 1971, la loi 27 consacre le regroupement des élèves par âge et par degrés scolaires. C'est pourtant à cette même époque que les petites écoles de village sont menacées, « la dénatalité, plus que l'urbanisation est au cœur du problème de la petite école ».

Mais avec le temps, les zones plus peuplées, en particulier les centres des grandes villes, sont à leur tour affectées par les problèmes de baisse d'effectifs.

> *Au terme de la période de 1966 à 1980, les effectifs scolaires des régions administratives de Montréal (06) et de Québec (03) avaient chuté respectivement de 39,5 p. cent et de 38,1 p. cent. Pour l'ensemble du Québec, la baisse des effectifs scolaires au cours de ces vingt ans est de l'ordre de 40 p. cent.* [1]

Parallèlement à cette baisse de clientèle qui entraîne des fermetures d'écoles, une résistance se développe chez de nombreux parents qui refusent de voir disparaître leur école de village ou de quartier. Elle coïncide en 1977 avec une prise de position du ministère de l'Éducation sur le « maintien de la dernière école primaire de village et de quartier »[2] et des moyens pour y parvenir. Et comme nécessité fait loi, la « classe à degrés multiples » retrouve ses lettres de noblesse en évitant des fermetures d'écoles et des déplacements d'élèves dans des établissements plus éloignés de leur domicile tout en maintenant un rapport élèves-maître.

Au cours des années 80, le phénomène de la dénatalité et de l'exode vers les banlieues allant en s'accentuant, sans être suffisamment compensé dans les milieux urbains par l'arrivée, pourtant importante en nombre, d'immigrés, on ne conteste plus l'utilité de la classe multiprogramme. On s'attelle plutôt à l'étude des difficultés qu'elle pose au personnel enseignant et des avantages qu'on peut lui trouver afin de rassurer les élèves et surtout les parents craignant un impact négatif éventuel sur la réussite scolaire de leurs enfants.

La liste des avantages et inconvénients de la classe multiprogramme et ses conditions de viabilité deviennent la trame des documents produits par les commissions scolaires ou le ministère de l'Éducation. C'est cette trame qui est suivie dans le présent chapitre.

Cet historique serait cependant incomplet si on omettait de mentionner que le secteur de l'adaptation scolaire fonctionne très largement selon un principe de classes multi-âges.

Il faut aussi mentionner les classes d'accueil dont la fonction première est l'enseignement intensif du français langue seconde aux enfants de tous âges et origines ethniques qui sont admis à l'école.

Tant le secteur de l'adaptation scolaire que celui de l'accueil ont donc développé une expertise dans la pratique de l'enseignement à des enfants différents par l'âge, le niveau d'apprentissage, les expériences culturelles, sociales et scolaires antérieures. Ces secteurs sont cependant peu mentionnés et leurs professionnels peu consultés par

rapport à la problématique qui nous occupe. Ce fait confirme que dans l'expression « multiprogramme », c'est la partie « programme » qui fait problème et mobilise. On n'a que faire de l'expérience de la diversité quand elle n'a pas à se mesurer aux contraintes des programmes officiels d'enseignement. Pour terminer, il faut signaler le développement d'écoles alternatives. Un grand nombre d'entre elles fonctionnent selon des regroupements multi-âges. Leur intérêt par rapport à notre problématique réside dans le fait que ces écoles n'ont pas adopté le regroupement multi-âges par nécessité administrative, budgétaire ou de nombre, mais par choix pédagogique.

Les Classes Multiprogrammes en Milieu à Faible Densité de Population

On se reportera essentiellement dans cette partie aux études réalisées par Maheux. Cette dernière a mené auprès de 93 enseignants une recherche sur l'enseignement dans les classes à degrés multiples dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue[3].

La recherche est centrée sur les difficultés rencontrées par les enseignants et sur les interventions qu'ils souhaitent pour réduire ces difficultés. Son analyse soulève les difficultés liées à l'enseignement de plusieurs niveaux simultanément, celles qui relèvent de la très grande difficulté d'organiser le travail de deux groupes d'élèves différents et de leur enseigner; l'organisation de la classe; le manque de matériel didactique adéquat; et le manque d'aide spécialisée des directions d'école, des professionnels non enseignants ou des autres enseignants.

Quand on demande à la population enseignante de classes à degrés multiples à qui revient la responsabilité des solutions propres à diminuer les difficultés, les choix les plus fréquemment utilisés sont ceux où figure l'enseignant. Par contre, au niveau des interventions souhaitées, on note certains paradoxes. En effet, les répondants favorisent d'emblée des interventions en provenance de l'extérieur, telle l'adjonction de personnel, de préférence à l'acquisition par eux-mêmes d'habiletés ou de connaissances. Cette tendance à recourir à l'adjonction de ressources matérielles ou humaines pour résoudre les difficultés rencontrées dépasse largement le groupe d'enseignants de cette étude et la problématique des classes multiprogrammes[4].

Les recherches de Hohl démontrent que les enseignants ont tendance à s'exclure des sphères de décision ou de prise de responsabilité où pourrait s'exercer leur relative autonomie. Ils évaluent alors les solutions possibles en fonction de la capacité qu'elles ont de diminuer leur tâche, trop lourde à leurs yeux.

Maheux le confirme pour son groupe : les enseignants ont l'impression qu'ils sont pénalisés ou défavorisés par rapport à leurs confrères (travail supplémentaire, préparation double, moins bon rendement, soutien inadéquat, etc.). Elle souligne que la classe à degré unique demeure la référence pour l'organisation de la classe à degrés multiples. « Dans ce contexte, la présence de plus d'un groupe d'âge s'avère une contrainte presqu'insurmontable plutôt qu'un élément dynamique de l'organisation de la classe ».

Les Classes Multiprogrammes en Milieu Urbain

La classe multiprogramme apparaît en milieu urbain comme une relative nouveauté. Comme on l'a déjà mentionné, son développement résulte de la baisse des effectifs due aux phénomènes décrits plus haut et la fermeture inévitable d'écoles dans certains quartiers. Les commissions scolaires décident de procéder à des regroupements hétérogènes au sein d'une école pour éviter la fermeture d'écoles ou le déplacement d'enfants dans une école voisine.

Les classes multiprogrammes étant souvent considérées comme un mal nécessaire et occasionnant des difficultés supplémentaires pour les enseignants, on tente la plupart du temps d'en atténuer les conséquences en diminuant le nombre d'élèves par classe et en utilisant des critères de sélection des élèves.

> *La moyenne d'élèves en classe multiprogramme est généralement plus faible que celle des classes à degré unique. Cette caractéristique n'existe habituellement pas dans les classes multiprogrammes d'écoles semi-urbaines ou rurales.* [5]

Cette moyenne est de vingt-quatre élèves, à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Nous reviendrons sur l'effet de ces critères de sélection sur la pratique de la classe multiprogramme.

Il est plus facile d'utiliser des critères de sélection en milieu urbain car il existe généralement plusieurs classes d'une même année. Dans les villes, on regroupe deux niveaux scolaires seulement, ce qui n'est pas le cas dans les régions à moindre densité de population où l'on réunit par exemple tous les élèves d'un même cycle.

> *Les critères de sélection habituellement retenus sont l'autonomie des élèves, l'absence de problèmes de comportement, le rendement académique se situant autour de la moyenne de la classe et l'accord des parents concernés .* [6]

Dans certains cas, on garantit à l'enseignant qu'aucun nouvel élève ne sera ajouté en cours d'année.

Les Avantages et les Inconvénients

Il existe trois sources bibliographiques en ce qui concerne les inconvénients, les avantages et les conditions optimales nécessaires à la pratique de la classe multiprogramme. L'étude de Maheux[7] souligne les difficultés qu'occasionne la classe multiprogramme. Perras[8], sans nier les difficultés, souligne plutôt les promesses que peuvent contenir ces classes en termes de changement pédagogique. Le comité de la Commission scolaire Chutes-Montmorency[9] met en évidence avantages et inconvénients, en manifestant toutefois un grand intérêt pour les premiers. Signalons enfin la position de l'Alliance des professeurs de Montréal, en raison de son opposition à la classe multiprogramme et des inconvénients qu'elle trouve à cette pratique[10].

LES INCONVÉNIENTS DE LA CLASSE MULTIPROGRAMME

LES INCONVÉNIENTS POUR LES ENFANTS

Les enseignants mettent un fort accent sur les difficultés reliées au fait qu'il faut enseigner les matières de deux programmes dans le temps normalement dévolu à un seul : il en découle un sentiment d'insatisfaction dû au fait qu'on laisse trop souvent un groupe à lui-même sans nécessairement avoir les outils qui permettraient aux élèves de travailler seuls.

L'enseignement n'est pas individualisé, d'où la difficulté de respecter le rythme de chacun.
Il est difficile de s'occuper des élèves forts.
Certains problèmes sont encore plus cruciaux pour les élèves de première année : « l'élève de 1ère année a besoin de beaucoup plus d'attention et, d'autre part, ne sait ni lire, ni écrire, ni compter, ce qui le distingue particulièrement de l'élève de deuxième année ».
Il y a aussi « risque de causer préjudice aux élèves du 2ème niveau étant donné que l'enseignant dispose de moins de temps pour ces derniers ».[11]

Enfin certaines difficultés dues à l'existence des classes multiprogrammes sont vécues par les classes ordinaires de mêmes niveaux : du fait de la sélection d'élèves performants et sans difficultés de comportement qui se pratique fréquemment, les autres groupes subissent des déséquilibres; ils perdent des éléments qui seraient des facteurs d'émulation dans un groupe.

Quel est le point de vue des enfants eux-mêmes sur les classes multiprogrammes? Perras[12] a mené une enquête auprès de groupes d'enfants de la 2e à la 5e année appartenant à cinq classes. Il en ressort une attitude positive, une fois les premières inquiétudes passées.

Les craintes exprimées sont surtout d'ordre académique et très peu d'entre elles sont d'ordre affectif (perte d'amis).
Quand on leur demande dans quel type de classe ils aimeraient être l'an prochain, les élèves plus jeunes ont tendance à répondre qu'ils choisiraient une classe à degré unique, tandis que les plus âgés optent davantage pour la classe combinée.

LES INCONVÉNIENTS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Pour le personnel enseignant, la classe multiprogramme représente d'abord un surplus de travail : l'enseignement à deux niveaux d'enseignement, le manque de temps pour transmettre les matières au programme, le manque d'aide et de matériel adéquats peuvent créer une insatisfaction sur la qualité de son propre travail et beaucoup de stress. Par ailleurs, l'enseignant se sent parfois exclu par ses collègues des classes ordinaires.

Les études insistent sur l'augmentation de la tâche qui résulte du fait que l'on doit s'adapter à une double programmation, consacrer plus de temps aux corrections et faire preuve de beaucoup de disponibilité et de souplesse.

Deux séries de programmes d'études à enseigner, la gestion de la classe qui est complètement à revoir, la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation à refaire, l'utilisation du matériel didactique à repenser... Bref, il s'agit presque d'un nouveau métier.[13]

LES INCONVÉNIENTS DU POINT DE VUE DES PARENTS

Les parents, quant à eux, sont inquiets au départ. Ils soulèvent la plupart des objections qui ont été mentionnées aux deux points précédents, touchant notamment aux matières scolaires et au suivi des enfants. Certains reprochent aux autorités de prendre des décisions uniquement en fonction d'un rationnel administratif et ont peur que la classe multiprogramme « hypothèque » le développement scolaire de leur enfant.

Ils craignent surtout qu'on approfondisse moins les matières, que les plus grands perdent leur temps, que les plus lents soient moins soutenus. On note cependant qu'ils peuvent être rassurés après des rencontres collectives où on leur donne de l'information.

LES AVANTAGES DE LA CLASSE MULTIPROGRAMME

LES AVANTAGES POUR LES ENFANTS

Quand les auteurs énumèrent les avantages de la classe multiprogramme pour les enfants, les facteurs socio-affectifs dominent (alors que les inconvénients amènent surtout des doléances liées aux programmes pédagogiques) : ce type de classe favorise la socialisation et l'autonomie des enfants ainsi que les interactions entre pairs. Plutôt que l'enseignement, c'est l'apprentissage qui est souligné ici : la classe multiprogramme favorise l'acquisition de connaissances, parce qu'elle suit les rythmes d'apprentissage des enfants et mobilise leurs capacités réelles.

La classe multiprogramme favorise un meilleur développement des enfants au niveau social et émotif[14]*; les plus jeunes se sentent plus sécurisés... ils démontrent plus d'assurance, se sentent plus appréciés. Les plus vieux, pour leur part, développent rapidement le « sens social » et la coopération.*[15]

En termes stricts de rendement scolaire, Perras présente des données comparatives en français et mathématiques pour les élèves des classes combinées de la Commission des écoles catholiques de Montréal que l'on compare à leurs pairs de même niveau des classes homogènes. Dans l'ensemble, il n'apparaît pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves; quand il y a des différences significatives, elles le sont en faveur de la classe multiprogramme. Perras présente des résultats semblables obtenus à la Commission des écoles catholiques de Québec: « ... on peut affirmer sans l'ombre d'un doute que le fait pour des élèves d'être inscrits dans une classe combinée n'a aucun effet négatif sur leurs résultats scolaires. L'étude

(statistique) dénote au contraire chez ces élèves une tendance vers l'amélioration au niveau de leur rendement scolaire. »[16]

LES AVANTAGES POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

En ce qui concerne le personnel enseignant, la liste des avantages est moins longue que celle des inconvénients. On souligne un changement du rôle de l'enseignant et de ses comportements qui tend à en faire une personne-ressource et un animateur plutôt qu'un dispensateur de connaissances. Le défi à relever a un effet dynamisant, de même que le fait d'avoir des élèves plus motivés.

Plusieurs titulaires reconnaissent que cette expérience de la classe combinée les a amenés à revoir leurs pratiques pédagogiques et à centrer davantage leurs interventions sur le développement harmonieux et intégral de l'enfant.[17]

Quand les enfants ont fait l'objet d'une sélection, l'enseignant bénéficie d'avantages certains : «Travailler avec l'élite n'est-il pas gratifiant?»[18]

Ma classe regroupait des élèves qui comprenaient beaucoup plus facilement car ils étaient choisis à partir de certaines caractéristiques, notamment l'autonomie. Or, les élèves autonomes aiment davantage les matières scolaires et ils apprennent beaucoup mieux. L'enseignant perd donc moins de temps à donner de multiples explications. C'est également une classe où on peut faire de l'enrichissement, où il y a moins de cas disciplinaires.[19]

LES AVANTAGES DU POINT DE VUE DES PARENTS

Pour les parents, les avantages touchent à la richesse et à la variété des expériences offertes aux enfants, l'acquisition d'une méthode de travail personnel, du sens de la discipline, du sens des responsabilités, de l'autonomie et de l'indépendance et au développement de l'entraide et des interactions positives entre les enfants d'âges différents, surtout au bénéfice des plus jeunes. Au total, l'expérience est satisfaisante et enrichissante autant pour les parents que pour les enfants.

LES CONSÉQUENCES POUR L'ÉDUCATION EN GÉNÉRAL

Terminons cette revue des avantages de la classe multiprogramme en soulevant quelques problèmes d'éducation plus généraux. S'il s'avérait (après études statistiques) que les classes multiprogrammes favorisent le rendement scolaire des élèves, on pourrait alors s'interroger sur l'interférence entre les facteurs socio-affectifs (que presque tous s'entendent pour décrire en termes positifs) et la réussite scolaire. Cela supposerait que l'on ait contrôlé au préalable la variable de composition des groupes sur la base même du rendement scolaire.

Par ailleurs, on peut aborder la question du bon rendement de la classe multiprogramme comme étant une illustration de l'« effet Pygmalion »; les élèves,

que l'on a choisis comme capables d'y réussir, qui bénéficient d'une attention particulière, dont on a dû convaincre les parents à grands renforts d'arguments positifs réalisent alors la « prédiction créatrice ». Cela concerne aussi les enseignants. Dans beaucoup de cas, ils sont volontaires, ce qui opère une sélection sur la base de leur motivation et de leur dynamisme personnel. Mais même quand ils ne sont pas volontaires, ils savent qu'ils font partie d'une expérience qui leur pose un défi, ils sont l'objet d'une certaine attention de la part des autorités, on les consulte pour partager et évaluer l'expérience.

Les Conditions Optimales de la Pratique en Classe Multiprogramme

La documentation sur le sujet mentionne en priorité les critères de sélection des enfants, qui sont principalement : un rendement scolaire normal ou supérieur; l'autonomie de l'élève; et les enfants qui n'ont pas de problèmes affectifs ou comportementaux. Certains parents souhaitent que les enfants aient le choix d'aller dans ces classes.

L'information est importante pour les parents, comme pour les enfants; on note que ces derniers sont moins inquiets s'ils sont informés avant l'entrée en classe, ou s'ils connaissent la personne qui leur enseignera[20].

Pour faciliter la tâche du personnel enseignant, des conditions sont requises ou souhaitées :

1. un rapport élèves-maître moins élevé;
2. ne pas avoir plus de deux années consécutives;
3. recevoir un perfectionnement approprié;
4. n'attribuer ces classes qu'à des enseignants expérimentés;
5. avoir l'appui de la direction d'école et des collègues;
6. bénéficier de ressources multidisciplinaires (orthopédagogue, conseiller pédagogique, psychologue, travailleuse sociale);
7. offrir des compensations en temps à cause du surcroît de travail;
8. avoir un budget spécial pour répondre aux besoins particuliers de ces classes.

L'Alliance des professeurs de Montréal énumère également la plupart de ces conditions. Elle y ajoute la nécessité de ne pas réunir la 3e et la 4e année étant donné que les programmes d'enseignement fixent des objectifs terminaux à la fin du premier cycle (3e année) et à la fin du second (6e année).

Plus précisément, le syndicat revendique que l'on fournisse au personnel enseignant : plus de temps pour organiser la classe; plus de matériel pédagogique; un assistant ou une assistante au moins quelques heures par semaine; un local assez grand pour y tenir des ateliers; au moins un manuel pour deux élèves; la participation bénévole des parents, avec en contrepartie des réunions d'information pour ces derniers[21].

La Sélection des Élèves

Revenons à la question de la sélection des enfants selon des critères de rendement scolaire et de « normalité » des comportements. Outre l'aspect élitiste de cette mesure, on peut se demander si d'autres raisons évoquées dans ce document ne militeraient pas en faveur d'une population « tout-venant » en classe multiprogramme : le fait que les dimensions socio-affectives du développement de l'enfant y soient reconnues plus qu'ailleurs, la présence de rapports entre pairs, la nécessité de favoriser l'autonomie des enfants, pourraient être bénéfiques pour des enfants en panne de motivation ou en difficulté socio-affective légère. Il est connu qu'un grand nombre de problèmes de sous-rendement scolaire résultent de l'un ou l'autre de ces deux facteurs. Le problème du surplus de tâche pour l'enseignant resterait pris en compte par le fait d'avoir un nombre total d'élèves moindre qu'en classe « uniprogramme ».

La sélection pose la question plus générale de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des classes. Il existe une tendance en éducation à considérer l'homogénéité d'un groupe comme un idéal jamais atteint mais toujours à rechercher. On tente de le faire sur la base de l'âge des enfants, mais l'expérience montre que ce critère ne saurait être une garantie. Dans le cas de la classe multiprogramme, parce qu'on n'a pas la possibilité de s'en tenir au critère d'âge, on fait intervenir, là où les groupes ont subi un processus de sélection, un critère de « normalité » : « ne pas poser de problème » (d'apprentissage et de comportement).

Ce choix introduit une dynamique en général non analysée dans la classe multiprogramme : celle de l'homogénéité des « habitus[22] scolaires » de ceux qui ont été retenus.

Transposé dans le champ scolaire, l'habitus est cet ensemble de schèmes de comportement et de pensée qui permet à un enfant de pratiquer son « métier d'élève »[23] conformément aux attentes du milieu. Dans ce sens, en sélectionnant pour la classe multiprogramme des élèves sans problèmes, on tend à regrouper des éléments homogènes sous le rapport de l'habitus. En abandonnant le critère d'homogénéité si fragile de l'âge, n'a-t-on pas « gagné au change» en réunissant dans un milieu en apparence hétérogène (deux années d'études) des enfants qui présentent la plus grande homogénéité qui se puisse trouver : celle qui est donnée par un milieu social qui a permis aux enfants d'intérioriser les attentes, règles, habitudes et façons de penser requises pour réussir à l'école?

Les Classes Multi-âges dans les Écoles Alternatives

En terminant, il est utile d'examiner les écoles alternatives qui se décentrent résolument des programmes et de l'enseignement pour se tourner vers l'enfant et son apprentissage. Ces écoles invitent à la spontanéité, la curiosité et la créativité. Rien de surprenant, dès lors, à retrouver dans ces milieux des regroupements multi-âges. Seule une logique de programmation et d'homogénéisation des enfants autour de notions qu'ils apprendraient tous en même temps peut justifier un regroupement par âge... et encore. De fait, pour pousser jusqu'au bout la logique de l'homogénéité, il faudrait

regrouper les enfants sur la base de leurs aptitudes et de leurs performances[24], possibilité que les systèmes d'enseignement ont souvent évoquée sans aller jusqu'à la mettre en pratique.

Dès qu'on se réfère à un critère objectif et simple à gérer comme l'âge, on est confronté à la question de l'hétérogénéité. En effet, n'est homogène qu'un groupe qu'on ne connaît pas, et tout groupe dit «homogène» ne tarde pas à se différencier. On pourrait, à cet égard, considérer les programmes d'enseignement comme des cadres unificateurs dont la fonction est d'homogénéiser - pour mieux les gérer - les activités pédagogiques dans l'espoir d'homogénéiser du même coup les apprentissages des élèves. Mais l'enseignement a encore à faire la preuve de sa capacité à déclencher l'apprentissage chez tous les élèves en même temps, au même rythme et avec le même succès. De fait, c'est l'inverse qui se produit. L'enseignement différencie, et c'est ainsi que se trouve accomplie une autre de ses fonctions : la sélection.

Dans les écoles alternatives, on récuse le plus souvent tant l'uniformisation des enseignements que la recherche de l'homogénéité des groupes. On souligne que l'école est la seule institution sociale à rassembler les enfants par âge et que ce mode de regroupement artificiel s'avère défavorable au développement de relations sociales variées et multidimensionnelles, incluant la complémentarité et la coopération entre enfants d'âges différents[25].

Le regroupement multi-âges peut donc être un choix, effectué pour des raisons éducatives et non administratives, dans le but de faire de l'école un milieu de vie et d'apprentissage le plus proche possible d'une situation « naturelle ». L'apprentissage y est individualisé, par nécessité, ce qui n'empêche pas des regroupements de tous genres. Les enfants y apprennent autant que dans des classes par niveau et de type plus traditionnel. En plus, ils bénéficient des avantages qui ont été évoqués dans ce chapitre et dans l'étude de Perras.

Et la classe multiprogramme permet de soulever quelques-unes des questions fondamentales auxquelles ont à faire face les systèmes d'éducation. Dans ce sens elle n'est pas seulement un « pis-aller », elle est aussi un « analyseur » de l'organisation actuelle de l'enseignement.

Renvois, Chapitre 3

1. Maheux J., *Les petites écoles*, conférence d'ouverture prononcée lors du Colloque sur les petites écoles, Tadoussac, les 15 et16 octobre 1987, 68 p., p. 55.
2. *Maintien de la dernière école primaire de village et de quartier*, Politique et guide, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, mai 1977, p. 1.
3. Maheux, J., *Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples*, Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Rouyn, rapport de recherche, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, mars 1981.
4. Je l'ai analysée par exemple à propos de l'enseignement en milieux socio-économiquement faibles dans la région de Montréal. Voir Hohl, J., *Les projets locaux dans les écoles de MSEE de l'île de Montréal*, rapport de recherche, Conseil scolaire de l'île de Montréal, avril 1983, et « Les milieux socio-économiquement faibles analyseurs de l'école», in Crespo, M. et Lessard, C., *Éducation en milieu urbain*, Les Presses de l'Université de Montréal, novembre 1985.
5. Perras, J. « Le retour des "douces-amères" », *Dossier Dimensions*, Commission des écoles catholiques de Montréal, vol. 8, avril 1987, p. 8.
6. *Ibid*

7. Maheux, J., *Les petites écoles*, conférence d'ouverture, Colloque sur les petites écoles, Tadoussac, du 14 au 16 octobre 1987, 68 p.
   Maheux, J., « Les attentes des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples face au directeur d'école », *Information* (Revue de la Fédération québécoise des directeurs d'école), vol. 21, n° 4, février 1982, pp. 28-32.
8. Perras, J., *La classe combinée : du concept à la réalité*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, juin 1983.
   Perras, J., « Le retour des "douces-amères" », *Dossier Dimensions*, Commission des écoles catholiques de Montréal, vol. 8, avril 1987.
9. *Les classes à divisions multiples ou le multi-âge*, Commission scolaire Chutes-Montmorency, rapport I, août 1980, 33 p., et rapport II, août 1981, 43 p.
10. « Les enseignants et les parents de l'école Saint-Benoît disent NON aux classes combinées... et gagnent », *L'alliance*, article non signé, vol. 10, n° 3, décembre 1972, p. 3.
    - Forget-Léger, H., « Non aux classes combinées ", *L'Alliance*, vol. 11, n° 3, novembre 1973, p. 4.
    - Procès-verbal, assemblée des délégués de l'Alliance, 23 septembre 1983, recommandation b.
    - Dubé R., président de l'Alliance des professeurs de Montréal, conférence de presse, 23 septembre 1983.
11. Maheux, *op. cit.* p. 51.
12. Perras, J., 1983, *op. cit.*, p. 20.
13. Perras, J., 1987, *op. cit.*, p. 8.
14. *Les classes...*, *op. cit.*, I, pp. 21-22.
15. *Op. cit.*, p. 20, et Perras, 1983, *op. cit.*, p. 7.
16. Perras, 1983, *op. cit.*, p. 7, pp. 12 à 18.
17. Perras, 1983, *op. cit.*, p. 20.
18. Daoust-Doucet, R., « La classe multiprogramme », *Dossier Dimensions*, *op.cit.*, p. 9.
19. Vézina M., « La classe multiprogramme », *Dossier Dimensions*, Commission des écoles catholiques de Montréal, avril 1987, p.12.
20. Perras, 1983, *op. cit.*, p. 20.
21. Alliance des professeurs de Montréal, conférence de presse, 23 septembre 1983, par R. Dubé, président.
22. Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ed. Droz, Genève, 1972 et *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980.
    Les habitus sont ces « ... systèmes de dispositions durables et transposables... » qui fonctionnent en tant que « ... principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations... » (*Le sens pratique*, p. 88). Ils tendent à « ... engendrer toutes les conduites « raisonnables » de « sens commun »... qui ont toutes les chances d'être positivement sanctionnées parce qu'elles sont objectivement ajustées à la logique caractéristique d'un champ déterminé... » (p.93), l'habitus « ... tend du même coup à exclure « sans violence, sans art, sans argument », toutes les « folies »..., c'est-à-dire toutes les conduites vouées à être négativement sanctionnées parce qu'incompatibles avec les conditions objectives. » (pp. 93-94).
23. Perrenoud, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*, Ed. Droz, Genève-Paris, 1984, pp. 243-258.
24. Dubé, R. *op.cit.*
25. Contrairement à une idée couramment répandue chez un grand nombre d'enseignants et de parents. Voir à ce sujet Hohl, J., et Marton-Marceau, F., *L'éducation sort de la bouche des enfants*, Ed. Saint-Martin, Montréal, 1988.

CHAPITRE 4

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour interpréter les résultats, nous avons analysé les chiffres recueillis auprès de trois groupes : la direction générale des conseils scolaires, la direction des écoles qui ont des classes multiprogrammes et le personnel qui enseigne actuellement dans une classe multiprogramme ou qui y a déjà enseigné, dans chacune des dix provinces et aux Territoires du Nord-Ouest. Les trois groupes représentaient trois milieux : rural, urbain et mixte (rural et urbain). Les directions générales (93 réponses) constituent 86,9 p. cent de l'échantillon total pour ce groupe (soit 107). Les directions d'école (162 réponses) représentent 83 p. cent de l'échantillon total de ce groupe (195). Parmi les 475 enseignants de l'échantillon, 380 (soit 80 p. cent) ont rempli le questionnaire (voir le tableau 1 sur la répartition des réponses par province et territoire, en page 3, et le tableau 2 sur la répartition des sujets par milieu, en page 4).

Nous avons interprété les résultats pour les deux parties de l'étude : 1- les données démographiques sur les classes multiprogrammes et les classes ordinaires, la description de classes multiprogrammes et la façon de les regrouper; et 2- l'administration, les méthodes d'enseignement, et les conséquences de l'enseignement en classe multiprogramme sur le développement psychosocial et cognitif des élèves, selon le personnel enseignant et les directions d'école.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES SUR LES DIRECTIONS GÉNÉRALES

Le tableau 2 indique que les réponses proviennent de toutes les provinces et des Territoires du Nord-Ouest et qu'elles représentent les trois types de conseils scolaires, sauf à Terre-Neuve, en Saskatchewan, aux Territoires du Nord-Ouest et à l'Île-du-Prince-Édouard. L'échantillon représentait toutes les régions du Canada et des conseils de milieux bien définis dans chaque région (sauf le Yukon qui n'avait alors pas de conseils scolaires).

Étant donné les différences de population entre les provinces, l'échantillon pancanadien comprend automatiquement plus de conseils, d'écoles, d'enseignants et d'élèves des provinces les plus populeuses. Ces écarts risquent de modifier les données démographiques. Les écarts économiques entre les provinces influent eux aussi sur les données démographiques et, par conséquent, sur le nombre et la proportion des conseils scolaires en milieu rural, urbain et mixte.

Puisqu'il est très difficile de dégager et d'analyser les différences provinciales dans les effectifs scolaires, la présente étude s'attarde aux tendances générales de l'organisation des classes et aux méthodes d'enseignement. Dans ce but, nous avons pris au hasard un échantillon de conseils scolaires pour obtenir un aperçu de ces tendances; cette démarche, nous semble-t-il, permet de neutraliser les écarts entre les provinces et d'obtenir des résultats qui s'équilibrent.

LES CLASSES MULTIPROGRAMMES ET LES CLASSES ORDINAIRES

Les sujets ont fourni des chiffres : 32 702 classes, dont 5 616 (17,17 p. cent) multiprogrammes et 27 086 (82,83 p. cent) ordinaires. Les deux catégories se retrouvent dans les conseils scolaires des trois milieux et leur fréquence est presque la même (voir le tableau 3). Fait intéressant, il y a un plus grand nombre de classes multiprogrammes dans les conseils urbains, puis dans les conseils mixtes; les conseils ruraux en ont le moins. Ces chiffres indiquent que les classes multiprogrammes existent bel et bien en grand nombre dans les conseils urbains et mixtes et qu'on ne peut plus dire qu'il s'agit d'un phénomène rural. On découvre donc, selon les données, qu'une classe sur sept au Canada est une classe multiprogramme.

On ne s'étonne pas de constater qu'il y a plus d'élèves (543 524) dans les classes ordinaires que dans les classes multiprogrammes (105 601). Toutefois, ces chiffres démontrent aussi qu'une proportion importante d'élèves fréquentent une classe multiprogramme, soit près d'un sur cinq. La répartition des effectifs selon le milieu

TABLEAU 3

RÉPARTITION DES CLASSES MULTIPROGRAMMES ET DES CLASSES ORDINAIRES ET EFFECTIFS

Milieu	Classes multi-programmes	Effectifs	Classes ordinaires	Effectifs
Rural	735 (13,08 %)	150 621 (14,2%)	2 998 (11,06 %)	74 561 (13,7 %)
Urbain	3 440 (61,25 %)	57 508 (54,5 %)	16 233 (59,93 %)	256 540 (47,2 %)
Mixte	1 441 (25,65 %)	33 031 (31,3 %)	7 855 (29 %)	212 423 (39,1 %)
Total	5 616	105 601	27 086	543 524

révèle que beaucoup d'élèves de milieu urbain sont inscrits dans une classe multiprogramme. Ainsi, 14,2 p. cent des effectifs totaux en milieu rural fréquentent une classe multiprogramme, contre 54,4 p. cent en milieu urbain et 31,3 p. cent en milieu mixte. Le lien entre ces chiffres et ceux sur la fréquence des classes multiprogrammes indique que les conseils urbains et mixtes ont un plus grand nombre de classes multiprogrammes que les conseils ruraux.

TAILLE DU CONSEIL ET MILIEU

Les chiffres laissent également voir un lien entre la taille du conseil et l'organisation de classes multiprogrammes. Ainsi, 81,3 p. cent des classes multiprogrammes et 36,9 p. cent des classes ordinaires qui font partie de l'étude se retrouvent dans des conseils comptant 100 classes ou moins dans chaque catégorie de classe (voir le tableau 4 en page 29). La *répartition des effectifs* selon le milieu est intéressante : en milieu rural, plus de 75 p. cent des élèves de classes ordinaires fréquentent un conseil scolaire de 3 000 élèves ou moins, alors que, en milieu urbain, plus de 75 p. cent des élèves fréquentent un conseil scolaire de plus de 3 000 élèves (voir le tableau 5 en page 29). Comme les données indiquent que les classes multiprogrammes ont plus de chance d'exister dans des conseils scolaires qui ont moins de 200 classes en tout (100 p. cent en milieu rural, 83,3 p. cent en milieu urbain et 92 p. cent en milieu mixte) – voir le tableau 6 en page 29, il en ressort que, lorsque le nombre total de classes dans un conseil scolaire dépasse 200, le nombre de classes multiprogrammes baisse, mais que ces classes continuent d'exister quand même en milieu mixte ou urbain.

La *répartition selon le milieu* indique que 96,4 p. cent des classes multiprogrammes en milieu rural sont situées dans un conseil comptant en tout 100 classes ou moins. Seulement 3,6 p. cent d'entre elles sont situées dans des conseils de 101 à 200 classes. Il semble donc, en général, que les conseils scolaires de 100 classes ou moins, peu importe leur milieu, comptent un nombre plus important de classes multiprogrammes que ceux qui ont plus de 100 classes. En d'autres termes, les grands conseils, qui possèdent le plus de ressources humaines et financières et le plus de salles, sont apparemment plus libres que les petits pour fixer le rapport élèves-maître, répartir les tâches et utiliser l'espace disponible dans les écoles.

La *taille du conseil scolaire* semble avoir aussi une influence sur les effectifs des classes multiprogrammes. Par exemple, on retrouve le plus grand nombre d'élèves en classe multiprogramme dans les conseils de 1 000 élèves ou moins. Bien que leurs effectifs soient beaucoup moins élevés dans les conseils de plus de 1 000 élèves, les classes multiprogrammes continuent d'y exister. L'examen des effectifs selon le milieu démontre que 92,9 p. cent des conseils ruraux ont 1 000 élèves ou moins en classe multiprogramme, contre 65,2 p. cent des conseils mixtes et 62,5 p. cent des conseils urbains. En milieu rural, aucun des conseils qui ont répondu ne compte plus de 3 000 élèves dans ces classes. Toutefois, en tout près de 25 p. cent des conseils urbains et mixtes comptent plus de 3 000 élèves en classe multiprogramme (voir le tableau 7).

Il semble donc que, peu importe le milieu, les effectifs des classes multiprogrammes soient élevés.

TABLEAU 4

FRÉQUENCE DES CLASSES ORDINAIRES ET DES CLASSES MULTIPROGRAMMES SELON LA TAILLE DU CONSEIL SCOLAIRE

Nombre total de classes	Classes ordinaires (N=92)	Classes multiprogrammes (N=91)
100 ou moins	36,9	81,3
101-200	27,2	8,8
201-300	9,8	6,6
301-400	8,7	1,1
401-500	2,2	0
Plus de 500	15,2	2,2

TABLEAU 5

RÉPARTITION DES EFFECTIFS DES CLASSES ORDINAIRES SELON LE MILIEU

Classes ordinaires	Milieu		
	rural (N=29)	urbain (N=33)	mixte (N=24)
1000 ou moins	17,2	3	8,3
1001-2000	27,6	9,1	20,8
2001-3000	31	12,1	16,7
3001-4000	10,3	9,1	8,3
4001-5000	3,4	18,2	8,3
5001-6000	3,4	12,1	4,2
6001-7000	3,4	6,1	4,2
Plus de 7000	3,4	30,3	29,2

TABLEAU 6

RÉPARTITION DES CLASSES MULTIPROGRAMMES DANS LES DIVERS MILIEUX, SELON LE NOMBRE TOTAL DE CLASSES

Nombre total de classes	Milieu		
	rural (N=28)	urbain (N=36)	mixte (N=25)
100 ou moins	96,4	69,4	84
101-200	3,6	13,9	8
201-300	-	11,1	4
301-400	-	-	4
401-500	-	5,6	-

TABLEAU 7

RÉPARTITION DES EFFECTIFS DES CLASSES MULTIPROGRAMMES SELON LE MILIEU

Classes multiprogrammes	Milieu		
	rural (N=29)	urbain (N=33)	mixte (N=24)
1000 ou moins	92,9	62,5	65,2
1001-2000	3,6	9,4	8,7
2001-3000	3,6	12,5	17,4
3001-4000	-	-	-
4001-5000	-	12,5	-
5001-6000	-	-	4,3
6001-7000	-	-	-
Plus de 7000	-	3,1	4,3

TYPOLOGIE DES CLASSES MULTIPROGRAMMES ET REGROUPEMENTS

Les directions générales indiquent qu'il existe des classes multiprogrammes à l'élémentaire, au premier et au deuxième cycle du secondaire et dans les écoles polyvalentes. Elles peuvent regrouper des élèves de la 1re à la 12e année. La plupart du temps, elles y regroupent deux années consécutives; il existe peu de classes à trois années. Les directions générales rapportent au total 5 360 regroupements. Les chiffres montrent que l'on regroupe le plus souvent les classes de l'élémentaire, surtout de la 1re à la 6e année (voir le tableau 8 ci-dessous). Les classes multiprogrammes se répartissent ainsi : 60 p. cent en milieu urbain, 15,3 p. cent en milieu rural et 23,8 p. cent dans les conseils mixtes. Pour la majorité des sujets, le conseil scolaire a entre 1 et 5 classes regroupant des années allant de la 1re à la 12e. Viennent ensuite ceux qui indiquent qu'ils ont plus de 15 classes multiprogrammes regroupant des élèves de la 1re à la 12e année.

TABLEAU 8

RÉPARTITION DES CLASSES MULTIPROGRAMMES PAR ANNÉE D'ÉTUDES ET PAR MILIEU*

Milieu	1re-2e	2e-3e	3e-4e	4e-5e	5e-6e	6e-7e	7e-8e	8e-9e	9e-10e	10e-11e	11e-12e	Total
Rural	142	88	184	114	167	52	55	10	5	2	5	824
Urbain	621	547	526	516	543	160	186	9	48	33	72	3261
Mixte	173	141	142	140	165	46	88	5	102	49	224	1275
Total	936	776	852	770	875	258	329	24	155	84	301	5360

* 7e année = 1re sec. 8e année = 2e sec. 9e année = 3e sec.
10e année = 4e sec. 11e année = 5e sec. 12e année : 1re coll.

POURQUOI REGROUPE-T-ON DES ANNÉES?

Les directions d'école et directions générales de tous les milieux regroupent des années pour les mêmes raisons, qui sont souvent d'ordre administratif plutôt que pédagogique. Elles mentionnent que le nombre d'élèves dans une école donnée est l'une de leurs priorités, viennent ensuite la taille des classes (à équilibrer), les orientations du conseil, les rapports élèves-maître, les articles des conventions collectives sur le rapport élèves-maître, les restrictions budgétaires et l'utilisation des salles disponibles. Voici le commentaire typique d'un directeur général : « La plupart des écoles regroupent des classes lorsqu'il est impossible d'organiser des classes ordinaires étant donné le nombre d'employés disponibles. » Les directions d'écoles citent d'autres raisons, comme les programmes d'immersion française et les régimes pédagogiques français-anglais, l'intégration des élèves en difficulté et des handicapés physiques.

La seconde catégorie de raisons invoquées touche à la pédagogie. Bien que ces facteurs n'aient pas la même importance que les facteurs administratifs, bon nombre de directions générales et de directions d'école font suivre leurs raisons d'ordre administratif par des raisons d'ordre pédagogique, dont : le regroupement des élèves selon leurs aptitudes; les besoins individuels; la croissance personnelle; l'étude indépendante; l'école préfère les regroupements multiprogrammes, multi-âges ou selon des « familles »; le primaire est perçu comme un processus continu. On note aussi la possibilité de choisir des cours, le désir d'essayer des stratégies d'enseignement différentes, de démanteler les regroupements qui suscitent des conflits en classe; et les avantages quant au développement social et affectif (amour-propre). Les réponses de la Colombie-Britannique rappellent que le gouvernement s'est engagé à modifier le primaire.

On peut attribuer le fait que les classes multiprogrammes regroupant des élèves des premières années sont surtout concentrées en milieu urbain à la mobilité de la population et aux restrictions budgétaires. Les écoles des centres-villes ont vu leurs effectifs diminuer à mesure que la population étudiante entrait à l'école secondaire ou polyvalente, ou que les jeunes parents déménageaient en banlieue. Ces mouvements peuvent entraîner la création de classes multiprogrammes. Lorsque les familles emménagent dans de nouveaux quartiers résidentiels, les effectifs de ces écoles augmentent souvent, ce qui entraîne la création de classes multiprogrammes.

Quand ils doivent faire des coupures, beaucoup de conseils scolaires imposent des plafonds à l'embauche ou bien ils ne remplacent pas les employés qui les quittent. La population enseignante diminue, mais la population étudiante, elle, ne change pas. Par conséquent, il y a moins d'enseignants et l'on crée des classes multiprogrammes. Dans certains conseils, la direction générale a un règlement sur le rapport élèves-maître, ce qui, de l'avis de certains, entraîne la création de classes multiprogrammes. Lorsqu'il y a une récession économique, le financement de l'éducation s'en ressent. Pour répondre aux besoins éducatifs, les administrateurs scolaires doivent augmenter le nombre d'élèves par classe et organiser des classes multiprogrammes. La hausse du taux d'immigration a des conséquences importantes, surtout pour les conseils urbains, et, à moins que le financement n'augmente, les demandes additionnelles – la taille des classes et le rapport élèves-maître – entraînent la création d'autres classes multiprogrammes.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

LES ANNÉES ENSEIGNÉES

Les chiffres donnés par le personnel enseignant en classe multiprogramme s'apparentent, en général, aux réponses des directions générales. Ils montrent que, dans la plupart des cas, on regroupe deux années consécutives et que la majorité de ces regroupements (60 p. cent ou plus) se font à l'élémentaire, surtout de la 1re à la 6e année. On regroupe le plus souvent (19,7 p. cent) les 2e-3e années, puis les 5e-6e, les 3e-4e et les 4e-5e.

Les classes sont toutefois regroupées à tous les cycles, jusqu'à la 12e année, bien que cela se produise moins souvent à mesure que l'on monte les années. Fait intéressant, 28 p. cent du personnel enseignant en milieu rural mentionne une « autre » catégorie : les écoles qui ne comptent qu'une classe et les classes à trois années ou plus. Cette nouvelle catégorie n'a rien d'étonnant quand on sait que les petites écoles rurales offrent souvent des cours spéciaux pour permettre à leurs élèves de satisfaire aux normes provinciales pour obtenir leur diplôme secondaire et aux normes d'admission au postsecondaire. En général, les effectifs à ces cours sont très limités; ce qui explique pourquoi il n'est pas rare de regrouper trois années consécutives.

LES EFFECTIFS DES CLASSES MULTIPROGRAMMES

Le personnel enseignant indique que les effectifs vont de moins de 10 élèves à plus de 35. Une bonne part des sujets (38,5 p. cent) mentionnent que les effectifs vont de 21 à 25 élèves, tandis que 27,4 p. cent ont de 26 à 30 élèves. Quelque 89 p. cent des enseignants ont 30 élèves ou moins. En général, la plupart des enseignants (plus de 60 p. cent) indiquent qu'ils ont actuellement 25 élèves ou moins (voir le tableau 9 en page 33).

À la question portant sur le nombre optimal d'élèves par classe, la majorité des directions d'école (92,6 p. cent) et des directions générales (93,8 p. cent) préconisent 25 élèves ou moins; ces chiffres s'apparentent à ceux recueillis auprès du personnel enseignant, mais laissent croire que même s'il existe une taille optimale pour les classes, ce désir ne se matérialise pas toujours.

Nous avons demandé aux directions d'école et directions générales si le nombre optimal d'élèves par classe qu'elles préconisaient variait en fonction des années regroupées. Pour la majorité des directions d'école (76,4 p. cent), cela dépendait, ce qui démontre l'interdépendance entre les années d'études et le nombre idéal d'élèves. Par contre, les directions générales sont plus réservées. Seulement 58,8 p. cent sont d'accord avec les directions d'école pour dire que les effectifs optimaux varient selon les années. Il est évident que les fluctuations dans les effectifs, le rapport élèves-maître, le savoir-faire des enseignants et les règlements du conseil constituent des facteurs importants qui déterminent le nombre d'élèves par classe et même le genre de classe. Et c'est peut-être à cause de ces facteurs que certaines classes multiprogrammes comptent plus de 35 élèves.

TABLEAU 9

FRÉQUENCE DES RÉPONSES DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR LES EFFECTIFS DE LEUR CLASSE MULTIPROGRAMME

Effectifs	Fréquence (N=379)	Fréquence selon le milieu		
		rural (N=118)	urbain (N=227)	mixte (N=15)
Moins de 10	1,3	3,4	0,4	7
10-15	4,7	7,6	0,8	13,3
16-20	16,6	28,6	11	26,7
21-25	38,5	33,1	42,7	40
26-30	27,4	12,7	35,2	13,3
31-35	6,9	3,4	8,8	0
Plus de 35	4,5	11	0,8	0

Les directions d'école et les directions générales donnent des raisons administratives et pédagogiques semblables pour expliquer la variation du nombre optimal d'élèves par classe. Elles invoquent principalement l'impossibilité de prévoir les effectifs et l'opinion qu'il vaut mieux avoir moins d'élèves au début de l'élémentaire parce que les jeunes enfants ont besoin de plus d'attention que les autres. Un directeur général a mentionné que les nombres variaient selon le cycle; il y a moins d'élèves au primaire et il y en a plus à l'intermédiaire parce que les élèves plus vieux sont plus en mesure de travailler sans surveillance. On cite aussi les classes d'immersion en français, l'intégration des élèves en difficulté, le nombre d'enseignants autorisé, leur expérience et leur savoir-faire, le nombre de salles de classe – et l'argent. Pour un directeur d'école, « la composition de la classe est le critère qu'il utilise pour décider du nombre d'élèves dans les classes à deux années. Il faut tenir compte des besoins spéciaux des enfants, du tissu social entre les élèves, de leurs habitudes de travail, leurs aptitudes et leur développement social. »

Certaines directions d'écoles ne pensent pas que le nombre optimal d'élèves doive être différent selon les années regroupées parce que les enseignants de toutes les classes multiprogrammes ont une charge de travail énorme. « À la fin de l'élémentaire, les classes à deux années, comme la 7e et la 8e, ne doivent pas regrouper plus de 22 ou 24 élèves parce que les élèves et le programme sont plus difficiles à traiter. » Et un autre de dire : « On n'a pas besoin d'un nombre différent d'élèves à chaque année d'un même cycle si l'on se sert d'une approche intégrée de la langue et d'un programme d'activités suffisamment souple pour répondre aux besoins. »

LES REGROUPEMENTS SELON LES APTITUDES

Plus de 60 p. cent des enseignants qui ont pris part à l'étude enseignent dans une classe hétérogène, 25 p. cent ont une classe homogène et 12 p. cent une classe plus ou moins homogène. Quant au milieu, près de 60 p. cent des enseignants de la campagne et 65 p. cent des enseignants de la ville regroupent leurs élèves de façon hétérogène.

Il semble que des classes homogènes existent parce que la direction d'école ou la direction générale croit que les élèves doués sont capables de travailler seuls, qu'ils

comptent moins sur l'enseignant pour les aider et qu'ils sont plus motivés par leurs propres intérêts. Dans ces cas-là, la composition de la classe multiprogramme est mûrement réfléchie. Certaines classes hétérogènes sont créées parce que la direction d'école et la direction générale croient que le mélange favorise l'interaction, la collaboration, l'enseignement de groupe et les relations interpersonnelles. Toutefois, un nombre important de classes sont organisées pour des raisons d'ordre pratique, le nombre d'élèves, le rapport élèves-maître, les règlements du conseil, le manque de salles ou tout simplement parce que c'est commode.

L'EXPÉRIENCE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'expérience du personnel enseignant en classe multiprogramme va de 5 à 30 années. Dans l'ensemble, plus de 43 p. cent des sujets ont cinq ans d'expérience ou moins; les chiffres montrent que 32 p. cent des enseignants en milieu rural et 46,6 p. cent des enseignants en milieu urbain ont moins de cinq ans d'expérience. En général, plus de 70 p. cent enseignent en classe multiprogramme depuis moins de dix ans. Il est intéressant de noter qu'une large part d'enseignants a peu d'expérience même si les directions d'école et directions générales disent choisir principalement les enseignants des classes multiprogrammes selon leur expérience. Les chiffres laissent plutôt croire que les enseignants assignés à ces classes ne sont en général pas choisis selon leur expérience car il semble que les circonstances font en sorte qu'il est souvent impossible d'appliquer ce critère.

Les directions générales et les directions d'école appliquent sensiblement les mêmes critères pour choisir le personnel enseignant : l'expérience, les aptitudes à l'organisation, le désir d'enseigner en classe multiprogramme et l'attitude envers ces classes, la souplesse à régler les questions pédagogiques et le talent de s'occuper d'élèves dont les intérêts et les aptitudes varient. Comme on le sait, les parents éprouvent toujours des réticences envers les classes multiprogrammes; il est donc surprenant de constater qu'un seul directeur d'école fonde sa décision sur la facilité de l'enseignant à communiquer avec les parents. Un directeur explique bien comment ils envisagent tous « la perle rare » : le meilleur enseignant d'une classe multiprogramme est une personne qui se propose pour le travail et qui n'a pas peur de relever le défi.

Les chiffres tirés des réponses des enseignants montrent que la plupart d'entre eux ont été assignés et qu'ils ne se sont pas portés volontaires. Il semble pourtant qu'un petit nombre d'enseignants, et peut-être un nombre croissant, se portent volontaires, et que certaines écoles aient adopté une philosophie regroupant les enfants d'âges différents et éliminant les années. Les raisons données pour enseigner dans une classe multiprogramme varient considérablement : « Je me suis porté volontaire parce que je voulais relever le défi », « C'était le seul poste disponible », « Si ce n'était que de moi, je n'aurais pas choisi d'enseigner dans une classe multiprogramme », « Notre personnel a décidé que les années du premier cycle seraient regroupées », « Je n'avais pas le choix; je travaille ici depuis onze ans », « Je crois sincèrement que l'approche holistique, naturelle, est celle qui convient le mieux aux enfants », « Je ne suis pas en faveur des classes à deux années », « C'était mon tour; la direction désire que chaque prof enseigne, à tour de rôle, dans une classe multiprogramme ». Évidemment, les personnes qui se sont

proposées sont plus enthousiastes que les autres au sujet des classes multiprogrammes: « Les classes combinées sont plus proches du vrai monde. Ça ne semble pas normal de mettre tous les élèves du même âge dans le même sac. Les groupes multi-âges permettent tellement mieux d'apprendre à collaborer, à être indépendant et responsable. »

La formation pédagogique pour les classes multiprogrammes

La majorité des personnes qui enseignent actuellement dans une classe multiprogramme (84,1 p. cent) n'ont reçu aucune formation spéciale. Bien peu d'entre elles indiquent que la formation en cours d'emploi les a aidées, tandis que d'autres disent qu'on ne leur offre aucun cours ou programme pour ce genre de classe. Un bon nombre de sujets aimeraient qu'il y ait des journées de perfectionnement professionnel pour échanger avec des enseignants chevronnés et les voir à l'œuvre en classe.

Bien que la classe multiprogramme existe depuis longtemps, les établissements de formation des maîtres ont décidé de ne pas en tenir compte. Par le passé, beaucoup de facultés d'éducation préféraient ne pas mettre leurs étudiants dans ce contexte. Maintenant que leurs diplômés doivent enseigner en classe multiprogramme, ces établissements feront peut-être tout en leur pouvoir pour que cette formation fasse partie de la préparation de tous les futurs enseignants.

Le matériel pédagogique

Plus de 80 p. cent de tous les enseignants, des conseils de tous les milieux, se servent du programme d'étude ordinaire pour leur classe multiprogramme.

Quelques enseignants utilisent d'autres programmes qu'ils ont préparés en modifiant ou en réorganisant le programme ordinaire par thèmes, sujets ou concepts. Il ne semble pas exister de curriculum conçu spécialement pour les classes multiprogrammes. Les réponses du personnel enseignant concordent avec celles des directions d'école et des directions générales.

Les enseignants expliquent longuement combien il faut de temps pour réorganiser le programme ordinaire en thèmes et concepts communs à des groupes d'élèves ou pour enseigner à toute la classe en même temps. Le temps et l'énergie consacrés à ce travail pourraient s'appliquer à d'autres domaines d'enseignement si l'administration collaborait avec les enseignants pour préparer des programmes spéciaux pour les classes multiprogrammes, tout particulièrement pour celles de la 1re à la 6e année.

Les méthodes pédagogiques

Nous avons demandé aux directions d'école et directions générales quelles étaient les méthodes pédagogiques les plus populaires auprès du personnel ensei-

gnant. Leurs réponses sont les suivantes : modification du programme d'études, regroupements en petits ou en grands groupes, apprentissage coopératif et individuel, coins et centres d'études, exercices répétitifs, enseignement mutuel, enseignement par activités, roulement ou alternance de différents programmes. Les réponses des deux groupes se rapprochent, les divergences provenant surtout de l'accent mis sur chaque méthode : les directions d'école maintiennent d'abord la modification du programme (organiser le matériel prévu pour une classe ordinaire en fonction d'une classe multiprogramme), alors que les directions générales citent les regroupements en petits ou en grands groupes ou selon la progression des élèves, tout particulièrement en mathématiques, en langage et en sciences.

À la question portant sur les meilleures méthodes pédagogiques utilisées, les directions générales et les directions d'école donnent une fois de plus des réponses semblables. Le regroupement des élèves, l'apprentissage coopératif et individuel, l'intégration du programme et les centres d'études constituent leurs cinq priorités. De l'avis du personnel enseignant, les meilleures méthodes sont l'intégration du programme pour l'enseignement à de grands groupes, le regroupement des élèves en petits et en grands groupes et selon leur progression, l'enseignement mutuel, les centres d'études, les travaux individuels pendant qu'il enseigne aux autres années, les projets, l'apprentissage coopératif et individuel et les exercices répétitifs. De plus, un nombre important d'enseignants mentionnent que l'apprentissage intégré de la langue, les horaires structurés et les programmes d'études bien organisés constituent leurs meilleurs atouts.

Il est important de constater que le personnel enseignant, les directions d'école et les directions générales sont du même avis, malgré quelques variations quant au nombre et à l'importance accordée à chaque méthode.

Dans Quels Domaines le Personnel Enseignant a-t-il Besoin d'Aide?

Ce qu'en pensent les directions d'école et les directions générales

Les sujets de ces deux groupes indiquent dans quels domaines le personnel enseignant a besoin d'aide. Bien que les réponses diffèrent de par leur fréquence et la priorité qu'ils leur accordent, les deux groupes pensent en général de façon semblable. Les principaux domaines cités sont : l'intégration des programmes, l'organisation et la gestion de petits groupes, les activités pédagogiques propres aux classes multiprogrammes, les techniques d'apprentissage coopératif, l'évaluation de la progression des élèves, la planification et l'organisation des activités quotidiennes et du matériel d'apprentissage, l'enseignement mutuel et l'approche par la découverte.

Ce qu'en pense le personnel enseignant

Les sujets de ce groupe donnent leur avis sur deux questions connexes : leurs problèmes pédagogiques les plus importants et les domaines dans lesquels ils aimeraient recevoir de l'aide. Ils éprouvent principalement des problèmes à intégrer le contenu des programmes, couvrir tous les programmes, individualiser l'enseignement, trouver du matériel didactique, évaluer le rendement des élèves, gérer le temps et regrouper les élèves. Pour eux, le manque de temps est invariablement la cause de leurs problèmes pédagogiques et nuit à l'organisation des programmes. « Ça prend deux fois plus d'organisation et ils doivent travailler deux fois plus pour que les élèves de chaque année se sentent "à part". », « À la fin de la journée, je me sens comme si j'avais couru le marathon; ensuite, je dois passer deux heures par soir à corriger des travaux. »

Les effectifs constituent aussi un sérieux problème, le nombre idéal d'élèves allant de 15 à 20. Beaucoup d'enseignants pensent que « le nombre d'élèves par classe, que ce soit une classe ordinaire ou une classe à deux années, est le problème majeur qui fait qu'il est presque impossible de répondre aux besoins individuels ». L'enseignante d'une classe de 2e-3e année décrit ainsi son problème le plus grave : « Une seule enseignante pour 25 enfants ou plus, dont les aptitudes vont de l'éveil à celles de la 6e année ». Un enseignant résume la situation comme ceci : « Une grande classe, c'est un problème sérieux. »

Le personnel enseignant est généralement plus bavard, et ses commentaires sont plus complets, que ceux de la direction d'école et de la direction générale quand vient le temps de décrire les domaines où il a besoin d'aide. Pour les enseignants, les cinq domaines principaux sont : l'intégration du programme, la préparation de programmes pour les classes multiprogrammes, les méthodes pédagogiques pour ces classes, la gestion du temps et la meilleure façon d'enseigner les diverses matières (voir le tableau 10 en page 38). Les enseignants répètent sans cesse qu'ils ont besoin de programmes spéciaux pour les classes multiprogrammes, qu'il faut que les descriptions de cours soient meilleures et plus souples, qu'on doit les aider à harmoniser le matériel pédagogique et à contrôler et évaluer la progression des élèves.

Tant la liste des problèmes pédagogiques que celle des domaines où ils ont besoin d'aide montrent à quel point les enseignants cherchent des idées, des méthodes et des techniques pratiques. « J'aimerais qu'on me donne des idées et des conseils sur les façons d'amalgamer certaines matières afin que les élèves apprennent à leur propre niveau, mais suivant un seul programme. » Certains enseignants, tout particulièrement ceux qui ont peu d'expérience, désirent recevoir une formation en cours d'emploi et avoir le temps de visiter des personnes qui enseignent depuis longtemps en classe multiprogramme pour voir comment elles enseignent et comment elles tiennent leur classe.

En général, le personnel enseignant, la direction d'école et la direction générale sont à peu près du même avis. Ils se préoccupent des programmes d'études, du regroupement des élèves, des méthodes pédagogiques en classe multiprogramme et de trouver et de concevoir le matériel didactique nécessaire pour chaque cours. On constate donc qu'il faut donner une formation intensive en cours d'emploi et examiner à fond les méthodes utilisées pour établir les programmes d'études. Les établissements de formation des maîtres devraient revoir leurs programmes pour y enseigner les méthodes pédagogiques propres aux classes multiprogrammes et y

donner des stages. Le personnel enseignant a aussi besoin de temps libre pour préparer du matériel didactique, noter les travaux, prévoir des activités quotidiennes, préparer des programmes spéciaux, réaliser des guides pédagogiques et du matériel didactique.

TABLEAU 10

DOMAINES OÙ LE PERSONNEL ENSEIGNANT A BESOIN D'AIDE (RÉPONSES DU PERSONNEL ENSEIGNANT)

Domaines	Nombre de réponses (N=380)
Intégration du contenu du programme pour l'enseignement en groupe	367
Préparation d'un programme pour plus d'une année	359
Méthodes pédagogiques propres aux classes multiprogrammes	351
Gestion du temps	329
Méthodes pédagogiques pour diverses matières (langage, mathématiques, français-anglais langue seconde, sciences, sciences humaines, santé)	316
Préparation de techniques d'enseignement à divers niveaux d'aptitudes	310
Planification des activités quotidiennes	302
Préparation du matériel (travail au pupitre, exercices répétitifs, etc.)	301
Enseignement individualisé	300
Organisation des activités pédagogiques quotidiennes	298
Évaluation du rendement scolaire	291
Correction des travaux	290
Emploi de techniques de modification du comportement	256
Notation	237

LES CONSÉQUENCES SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL ET COGNITIF DES ÉLÈVES

La documentation sur le sujet montre que les élèves des classes multiprogrammes ne sont pas défavorisés et ne se ressentent d'aucune conséquence négative due à leur instruction dans ce contexte. Au contraire, les recherches indiquent que le niveau de développement psychosocial et cognitif des élèves des classes multiprogrammes est « comparable » ou « supérieur » à celui des élèves des classes ordinaires. Dans l'étude de l'ACE, on demandait au personnel enseignant, de même qu'aux directeurs d'école qui enseignaient, ou qui avaient enseigné, en classe multiprogramme d'évaluer le développement psychosocial et cognitif de leurs élèves en le comparant à celui des élèves de même année en classe ordinaire. Ils devaient fonder leur évaluation sur l'observation

des élèves et en comparant les résultats de tests maison et normalisés. Les sujets devaient dire si le développement ou le rendement était « inférieur », « comparable » ou « supérieur » à ceux des autres élèves.

Le développement psychosocial

Le questionnaire comprenait dix des caractéristiques psychosociales les plus courantes dans la documentation sur le sujet. Les résultats montrent que près de 85 p. cent des 380 enseignants pensent que le développement psychosocial des élèves de classes multiprogrammes est comparable ou supérieur à celui des élèves de classe ordinaire (voir le tableau 11 en page 40). Le milieu ne fait pas de différence, 85 p. cent de tous les enseignants de la ville, de la campagne ou d'un milieu mixte, estimant que leurs élèves ont un rendement comparable ou supérieur. Pour chaque caractéristique, les chiffres suivent bel et bien le même modèle. Seulement 2,8 p. cent disent que les élèves en classe multiprogramme sont moins autonomes que les autres et 12,3 p. cent pensent qu'ils ont une moins bonne image d'eux-mêmes.

Pour leur part, les directions d'école accordent aux élèves un meilleur rendement que le personnel enseignant (voir le tableau 12 en page 40). Pour plus de 90 p. cent des directions d'école, toutes les caractéristiques du développement psychosocial des élèves en classe multiprogramme sont comparables ou supérieures à celles des élèves de classes ordinaires. Parmi ces sujets, aucun ne pense que les élèves sont moins responsables et 7,3 p. cent pensent qu'ils ont une moins bonne image d'eux-mêmes. Pour le personnel enseignant comme pour la direction d'école, l'image de soi est une caractéristique qui n'est pas encore aussi développée chez ces élèves. Il est intéressant de noter que les directions d'école rurales répondent en grand nombre (56,6 p. cent) que les élèves des classes multiprogrammes sont moins responsables que les autres. Ces chiffres ont de quoi nous rendre perplexes parce qu'aucune des directions d'écoles rurales et 2,1 p. cent seulement des directions d'écoles en milieu mixte ont répondu ainsi. En d'autres termes, pour 95 p. cent de ces directions d'école, les élèves sont aussi responsables ou plus responsables que les élèves de classes ordinaires.

Il est important de remarquer que le personnel enseignant et les directions d'école évaluent de la même façon le développement psychosocial des élèves des classes multiprogrammes selon les caractéristiques données. Même si, à l'intérieur de chaque groupe, quelques sujets pensent que le rendement de ces élèves est inférieur, ils sont peu nombreux, représentant en général de 0 à 15 p. cent. Inversement, 85 p. cent des sujets des deux groupes croient que le développement psychosocial des élèves des classes multiprogrammes est comparable ou, dans bien des cas, supérieur à celui des élèves de classes ordinaires.

Le développement cognitif

La plupart des recherches sur le développement cognitif des élèves en classe multiprogramme s'attardent au rendement en mathématiques et en langage, certaines touchant aussi aux sciences. Pour la présente étude, quatre disciplines ont été inclues

TABLEAU 11

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Développement psychosocial	Évaluation (%)		
Caractéristiques	**Inférieur**	**Comparable**	**Supérieur**
Autonomie (N=356)	2,8	44,7	52,5
Fiabilité (N=351)	6,6	75,2	18,2
Confiance en soi (N=352)	11,1	69,6	19,3
Responsabilité (N=354)	5,4	52,8	41,8
Collaboration (N=354)	4,2	52,3	43,5
Image de soi (N=349)	12,3	72,5	15,2
Relations interpersonnelles (N=354)	6,5	57,1	36,4
Fonctionnement social (N=355)	5,4	67,6	27
Habitudes de travail (N=353)	8,8	72,2	19
Attitude envers l'école (N=350)	7,1	80,9	12

TABLEAU 12

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL PAR LA DIRECTION D'ÉCOLE

Développement psychosocial	Évaluation (%)		
Caractéristiques	**Inférieur**	**Comparable**	**Supérieur**
Autonomie (N=154)	1,9	37,7	60,4
Fiabilité (N=153)	3,9	73,2	22,9
Confiance en soi (N=154)	5,8	76,6	17,5
Responsabilité (N=155)	0	49,7	50,3
Collaboration (N=153)	0,7	46,4	52,9
Image de soi (N=151)	7,3	75,5	17,2
Relations interpersonnelles (N=153)	2	59,5	38,6
Fonctionnement social (N=155)	2,6	69	28,4
Habitudes de travail (N=153)	4,6	66,7	28,8
Attitude envers l'école (N=151)	5,3	82,1	12,6

dans le questionnaire : le langage, les mathématiques, les sciences et les sciences humaines. On demandait au personnel enseignant et aux directions d'école d'évaluer le développement cognitif de ces élèves en les comparant aux élèves de classes ordinaires à qui ils avaient enseigné, au même niveau. Ils devaient dire si leur rendement était inférieur, comparable ou supérieur à celui des autres élèves en se fondant sur les résultats de tests maison et normalisés (voir le tableau 13, en page 42, pour connaître l'évaluation du personnel enseignant et le tableau 14 pour celle des directions d'école).

Les chiffres montrent que plus de 85 p. cent des enseignants trouvent que les élèves des classes multiprogrammes réussissent aussi bien sinon mieux que les élèves de classe ordinaire aux tests maison et normalisés, dans les quatre disciplines. On obtient cependant des différences selon le milieu. Par exemple, un plus grand nombre d'enseignants à la campagne que ceux de la ville ou d'un conseil mixte répondent que les élèves réussissent moins bien dans les quatre disciplines. Toutefois, plus de 80 p. cent des enseignants de la campagne et 85 p. cent des enseignants de la ville et de milieu mixte disent que le développement cognitif de leurs élèves dans les quatre disciplines est comparable ou supérieur à celui des élèves de classes ordinaire. Les enseignants ajoutent la catégorie « autres » à la liste des disciplines, soit d'autres cours au programme, comme la biologie, le français langue seconde, la musique et les arts. Plus de 80 p. cent des enseignants disent que le développement cognitif des élèves des classes multiprogrammes pour cette autre catégorie est comparable ou supérieur à celui des autres élèves.

Plus de 87 p. cent des directions d'école trouvent que les élèves des classes multiprogrammes ont un développement cognitif dans les quatre disciplines comparable ou supérieur à celui des autres élèves. Par contre, 7,6 p. cent pensent que leur rendement est inférieur en langage et 14,3 p. cent disent la même chose pour les sciences. Ces évaluations correspondent de près à celles du personnel enseignant. Quant au milieu, on constate des différences. Un plus grand nombre de directeurs d'écoles rurales que ceux des villes et des conseils mixtes donnent une note inférieure. Toutefois, plus de 74 p. cent des directeurs en milieu rural trouvent quand même que le développement cognitif est aussi bon, sinon supérieur. Plus de 87 p. cent des directeurs en milieu urbain ou mixte évaluent le rendement des élèves dans les quatre disciplines comme comparable ou meilleur. Les similitudes entre les évaluations des deux groupes laissent croire que le développement cognitif des élèves des classes multiprogrammes dans les disciplines données est comparable ou supérieur à celui des élèves de classes ordinaire, pour les mêmes années d'études.

Ce Que Pense le Personnel Enseignant

Des enseignants et des directions d'école ont fait des commentaires plus ou moins longs sur l'évaluation comparative du développement psychosocial et cognitif des élèves et sur les avantages et inconvénients des classes multiprogrammes. En général, ils pensent qu'il est plus facile d'évaluer et de comparer le développement psychosocial que le développement cognitif et certains commentaires laissent entrevoir qu'ils ne sont pas à l'aise avec de telles évaluations.

TABLEAU 13

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Développement cognitif	Évaluation (%)		
Matière	Niveau inférieur	Niveau comparable	Niveau supérieur
Langage (N=330)	10,6	75,8	13,6
Mathématiques (N=328)	12,2	76,2	11,6
Sciences (N=323)	14,6	77,7	7,7
Sciences humaines (N=319)	13,2	79,5	7,4

TABLEAU 14

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF PAR LA DIRECTION D'ÉCOLE

Développement cognitif	Évaluation (%)		
Matière	Niveau inférieur	Niveau comparable	Niveau supérieur
Langage (N=145)	7,6	81,4	11
Mathématiques (N=146)	11,6	80,8	7,5
Sciences (N=147)	14,3	79,6	6,1
Sciences humaines (N= 146)	11,6	82,2	6,2
Autres (N=91)	12,1	84,6	3,3

Plusieurs enseignants mentionnent que l'évaluation du développement psychosocial implique qu'il faut prêter une valeur subjective à certaines caractéristiques et que l'évaluation dépend beaucoup de l'expérience de chacun en classe multiprogramme et en classe ordinaire. Certains doutent qu'il soit possible de comparer le développement cognitif et le rendement scolaire. Un directeur d'école dit qu'il « est impossible de faire une évaluation précise parce que les élèves regroupent des aptitudes propres qui changent d'année en année », ce qui se rapproche des propos d'une enseignante : « Il est difficile d'évaluer le développement psychosocial et cognitif parce que, même s'ils sont dans une classe ordinaire, les élèves sont divisés en groupes multiprogrammes selon leurs aptitudes d'apprentissage. »

D'autres enseignants de déclarer : « D'autres variables sont plus importantes; par exemple, l'enseignant et le fait que chaque classe, chaque année, possède son propre dynamisme. La force à l'origine de ce dynamisme, qu'il s'agisse d'élèves motivés sur le

plan scolaire ou social, compte plus dans l'atteinte des caractéristiques psychosociales et cognitives que si c'est une classe ordinaire ou une classe multiprogramme. » « Le nombre d'élèves dans la classe et le potentiel de chacun comptent pour beaucoup dans le développement cognitif. » « L'approche intégrée de la langue a plus d'influence sur le développement cognitif que le fait d'être en classe ordinaire ou multiprogramme. »

Plusieurs directions d'école pensent que le développement des caractéristiques psychosociales dépend plus du savoir-faire des enseignants, de la composition du groupe, de la méthode d'enseignement et de la gestion générale de la classe que du fait que c'est une classe multiprogramme. « Lorsque l'enseignant se sent à l'aise dans une classe multiprogramme, cette classe n'est ni différente ni désavantagée par rapport aux autres si elle suit un programme d'activités bien structuré. » « Les enseignants font ou détruisent les classes multiprogrammes. Cela ne veut pas dire que ces classes soient mauvaises, mais que ce sont les enseignants qui les font marcher. » L'accent mis sur le savoir-faire des enseignants en classe multiprogramme et sur ce que certains directeurs d'école appellent « l'enseignement de qualité », ne s'accorde pas avec les chiffres recueillis sur l'expérience pédagogique : plus de 43 p. cent des sujets ont cinq années ou moins d'expérience en classe multiprogramme.

De l'avis de plusieurs enseignants, les élèves de classes homogènes ont tendance à être plus développés sur les plans psychosocial et cognitif, ce qui leur permet d'aborder tout le programme sans problème et d'élargir les horizons des élèves dans toutes les disciplines. « Il est ridicule de regrouper les élèves de façon hétérogène dans une classe à deux années. Les enfants s'en ressentent parce que même si on dit sans arrêt à ceux qui sont faibles de demander de l'aide, ils ne le font pas parce qu'ils voient qu'on est occupé avec les élèves de l'autre année. » « Il faudrait choisir les élèves d'une classe multiprogramme en tenant compte des caractéristiques psychosociales mentionnées. Les élèves qui ont des difficultés dans ces domaines ont des problèmes dans une classe à deux années et devraient être placés dans une classe ordinaire. »

Les enseignants et les directions d'école qui ont apporté des commentaires sur les avantages et inconvénients des classes multiprogrammes sont d'ardents partisans du « pour » ou du « contre ». Selon un directeur, « les parents, enfants et enseignants, dans cet ordre, ont horreur des classes à deux années ». Une enseignante trouve que « la classe multiprogramme est un moyen naturel et réaliste d'apprendre pour les enfants; il y a moins de compétition et plus de collaboration », tandis qu'un autre dit qu'il ne croit pas que le regroupement d'années, n'importe lesquelles, soit efficace parce qu'il n'est pas d'accord avec les classes multiprogrammes. Une directrice donne l'avis de plusieurs : « Il est très difficile pour les élèves qui sont facilement distraits de faire un travail alors qu'un autre concept (plus intéressant) est enseigné à d'autres élèves. »

Voici un exemple des divergences d'opinion parmi le personnel enseignant. L'enseignante numéro un ne voit « aucun désavantage pour les élèves, seulement pour les enseignants »; l'enseignant numéro deux se réjouit « toujours de l'esprit d'indépendance, de collaboration et de partage dont font preuve les élèves qui font partie de classes regroupant les enfants en « familles ». Les plus vieux développent un sens des responsabilités et prennent soin des plus jeunes. Ils ont envie d'apprendre. »

Certains inconvénients émanent de l'attitude des parents. Une enseignante dit que « l'un des inconvénients de l'enseignement dans une classe à deux années, c'est que je dois passer beaucoup de temps à justifier mon programme aux parents. Si les enfants ont des problèmes scolaires ou des troubles du comportement, les parents accusent la classe

à deux années. Au début, les parents et les élèves disent souvent qu'ils sont déçus de ce placement. Ils ne comprennent pas. » Les parents peuvent aussi influencer la mesure dans laquelle l'enseignant prépare un programme intégré : « les parents s'opposent fermement aux classes à deux années et à toute modification du programme d'études. Donc, dans la mesure du possible, je dois enseigner les matières par année. »

La direction d'une petite école élémentaire de banlieue décrit ainsi les conditions qui font que l'enseignement en classe multiprogramme réussit ou non : « Mon expérience avec les classes multiprogrammes d'immersion française a été très positive pour les raisons suivantes. Les classes sont constituées à l'avance; il n'y a pas de réorganisation de dernière minute, malgré les fluctuations des effectifs. Chaque classe regroupe seulement deux années et les enfants de chaque année sont choisis avec soin. On détermine le nombre d'élèves par classe et on n'admet pas d'élèves supplémentaires. Les enseignants sont tous volontaires et nous avons des services d'aide et d'orthopédagogie. On a compris combien les classes multiprogrammes pouvaient causer de problèmes quand on a eu des classes hétérogènes d'anglais composées de trois années et de 29 à 33 élèves; beaucoup d'enfants ont eu des troubles d'apprentissage, des problèmes sociaux, des troubles du comportement et les services d'orthopédagogie n'étaient pas suffisants. Les élèves et les enseignants se sont ressentis de cette situation. »

CHAPITRE 5

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les conclusions tirées de la présente étude se divisent en deux parties : la première touche directement à la démographie des classes multiprogrammes, aux genres de classes et au matériel pédagogique utilisé; la seconde présente les chiffres sur les méthodes d'enseignement en classe multiprogramme.

PREMIÈRE PARTIE

LA DÉMOGRAPHIE DES CLASSES MULTIPROGRAMMES

1. D'après des chiffres de l'étude, une classe sur sept au Canada serait une classe multiprogramme.
2. On retrouve le plus grand nombre de classes multiprogrammes à l'élémentaire, tout particulièrement entre la 1re et la 6e année. En général, il y en a moins après la 8e année (2e secondaire).
3. Ces classes existent aussi au premier et au deuxième cycle du secondaire et dans les polyvalentes; mais leur nombre diminue à mesure que l'on monte.
4. D'après notre échantillon, il y a plus d'élèves en classe ordinaire (543 524) qu'en classe multiprogramme (105 601); un élève sur cinq au Canada fréquenterait une classe multiprogramme.
5. On regroupe deux années consécutives en une seule; il existe très peu de classes réunissant plus de deux années.
6. Il y a des classes à deux années dans les trois genres de conseils scolaires. Les sujets de conseils urbains représentent 60 p. cent de ces classes dans notre étude; ceux des conseils mixtes, 24 p. cent, et ceux des conseils ruraux, 16 p. cent.

7. Deux choses sont intéressantes à noter : on retrouve un grand nombre de ces classes dans les conseils scolaires urbains et mixtes, et le taux de ces classes est particulièrement élevé au deuxième cycle du secondaire.
8. La taille d'un conseil semble avoir un certain impact sur le nombre de classes multiprogrammes. Les conseils de 100 classes ou moins semblent avoir plus de classes multiprogrammes que ceux de plus de 100 classes, où qu'ils soient.
9. On ne constate aucun principe ou raison pédagogique précis pour expliquer le regroupement d'élèves en classes multiprogrammes. La majorité sont regroupés de façon hétérogène et un très petit nombre de classes sont organisées de façon homogène.
10. Les directions générales et les directions d'école citent des raisons presque identiques pour expliquer les regroupements : effectifs, taille des classes pour répondre aux exigences de la convention collective, restrictions budgétaires, utilisation de l'espace disponible et raisons pédagogiques. Il semble que les classes multiprogrammes soient principalement organisées pour des considérations administratives, et non pédagogiques.
11. Pour presque toutes les directions d'école de l'étude, les regroupements s'expliquent par le nombre peu élevé d'élèves. Quelques-unes citent aussi le nombre limité d'employés, la charge de travail du personnel enseignant et le manque de fonds.
12. La plupart des directions d'école et des enseignants mentionnent que le nombre optimal d'élèves en classe multiprogramme devrait se situer entre 20 et 25.
13. Pour les directions d'école en général, le nombre optimal d'élèves ne devrait pas changer selon les années qui sont regroupées. Certaines pensent cependant que les effectifs devraient être moins élevés dans les premières années d'instruction. En général, les réponses du personnel enseignant concordent avec celles des directions d'école. Les directions générales, par contre, croient que même si le nombre optimal se situe entre 20 et 25 élèves, ce nombre peut changer, selon les années qui sont regroupées, et il peut être plus élevé après les premières années d'études.
14. D'après les directions générales et les directions d'école, l'expérience en classe multiprogramme est le critère majeur de sélection et d'affectation des enseignants à ces classes. Toutefois, les chiffres révèlent que ce critère n'est pas appliqué de façon conséquente. En fait, environ 43 p. cent des personnes qui enseignent actuellement en classe multiprogramme ont seulement quatre ou cinq années d'expérience. En pratique donc, ce critère n'est pas toujours appliqué; bien au contraire, on fait souvent ce qui est expédient.

SECONDE PARTIE

LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE MULTIPROGRAMME

1. La plupart des enseignants de l'étude ont dix ans d'expérience ou moins en classe multiprogramme et un nombre alarmant en ont moins de cinq.
2. Plus de 80 p. cent des enseignants de ces classes n'ont reçu aucune formation spéciale pour enseigner en classe multiprogramme.
3. La plupart des enseignants (81,5 p. cent) se servent de programmes conçus pour la classe ordinaire; un petit nombre seulement utilise une version modifiée. Il n'existe aucun matériel pédagogique normalisé pour les classes multiprogrammes.
4. Les directions d'école recommandent fortement qu'on fasse des programmes pour les classes multiprogrammes et qu'on regroupe les matières par thème, sujet ou concept. Ils font aussi les recommandations suivantes : mettre l'accent sur l'enseignement des matières de base dans le programme-cadre et réduire la matière à enseigner. Ces recommandations ont également été faites par presque tout le personnel enseignant.
5. Le personnel enseignant recommande que le matériel pédagogique actuellement utilisé soit modifié pour incorporer certaines matières par thème, sujet et concept; que le nombre de cours enseignés soit réduit; que les activités pour les élèves exigent moins de surveillance; qu'on accorde plus de temps aux matières principales; et qu'il y ait plus de matériel pédagogique et de matériel conçu pour l'élève.
6. La méthode d'enseignement qu'utilise le plus souvent le personnel enseignant en classe multiprogramme est le regroupement des matières de deux années qui sont enseignées aux élèves des deux groupes en même temps.
7. L'une des méthodes d'enseignement privilégiées consiste à donner aux élèves d'une année du travail à faire à leur pupitre pendant qu'on enseigne aux autres. Les sujets citent aussi le travail en groupe, l'utilisation de coins d'étude, les projets et l'enseignement entre pairs.
8. Les trois groupes de sujets mentionnent les méthodes les plus efficaces : regroupement des élèves; intégration des matières en thèmes, sujets ou concepts; individualisation de l'enseignement et apprentissage coopératif. Il y a aussi les activités à faire au pupitre, la recherche individuelle et les projets.
9. Au sujet des domaines d'enseignement pour lesquels le personnel enseignant a besoin d'aide, les directions générales et directions d'école parlent de l'intégration du matériel pédagogique, de l'habileté à mener sa classe, de la préparation de méthodes pédagogiques plus efficaces pour les classes multiprogrammes et de techniques d'apprentissage coopératif. Ils proposent aussi que le personnel enseignant apprenne à mieux organiser les tâches quotidiennes. Les réponses du personnel confirment celles des directions d'école.
10. Le personnel enseignant dit que l'enseignement en classe multiprogramme pose bien des problèmes. Pour la plupart, l'intégration des matières vient en tête de liste, suivie de l'individualisation de l'enseignement, du manque de

temps pour bien enseigner certaines matières et pour préparer le matériel pour la classe.

11. Le personnel enseignant, pour sa part, dit avoir besoin d'aide dans les domaines suivants : méthodes pédagogiques efficaces pour enseigner les matières de base (mathématiques, sciences, lecture, langage, sciences humaines) et développement des habiletés nécessaires au travail en groupe, l'enseignement individualisé et l'organisation.
12. Tous les sujets proposent des améliorations aux méthodes d'enseignement, tout particulièrement la formation en cours d'emploi conçue spécialement pour le personnel enseignant. Ils aimeraient également qu'il y ait des échanges d'enseignants et qu'il soit possible de faire de l'observation en classe multiprogramme, qu'on accorde plus d'importance aux connaissances de base, plus de temps à la préparation, qu'on réalise du matériel pédagogique pour les enseignants et les élèves, qu'on fournisse des programmes conçus spécialement pour ce genre de classe, et qu'il y ait des aides-enseignants, des coins et des centres d'étude.
13. À la question portant sur l'évaluation du développement psychosocial des élèves en classe multiprogramme selon dix caractéristiques, plus de 80 p. cent des sujets disent que ces élèves ont un rendement comparable ou meilleur à celui des élèves de classe ordinaire.
14. Pour plus de 85 p. cent des sujets, le développement cognitif des élèves en classe multiprogramme, pour les quatre matières traitées dans l'étude, est comparable ou supérieur à celui des élèves de mêmes années en classe ordinaire.

La présente étude indique clairement que, même si le nombre de classes multiprogrammes augmente sans cesse, les spécialistes du programme tardent à répondre aux besoins essentiels du personnel enseignant et des élèves, soit préparer des programmes et du matériel pédagogique spécialement pour ces classes. De leur côté, le personnel enseignant et les directions d'école semblent faire tout en leur pouvoir pour répondre aux défis que pose la classe multiprogramme et ils demandent de l'aide pour y arriver. Leurs besoins sont urgents et il faudrait que les ministères de l'Éducation, les associations d'enseignants, de commissaires d'écoles et les facultés des sciences de l'éducation y répondent dans les plus brefs délais.

Recommandations

La classe multiprogramme est devenue un nouveau défi pour les administrateurs scolaires, enseignants, concepteurs de programmes dans les facultés des sciences de l'éducation, administrateurs et professeurs de ces facultés, parents et élèves qui fréquentent ces classes. Étant donné leur très grand nombre dans les conseils urbains, ruraux et mixtes, ces classes demandent une attention particulière. L'auteur propose donc les recommandations suivantes en espérant que l'on pourra répondre aux besoins spéciaux du personnel enseignant et des élèves.

1. Que les classes multiprogrammes tiennent une place importante dans les projets des administrateurs scolaires au cours des trois prochaines années. Ces derniers devraient, en particulier, s'attacher aux questions suivantes :
   - la composition et l'organisation d'une classe multiprogramme, fondée sur une pédagogie et des principes réfléchis;
   - la sélection et l'affectation des enseignants à ces classes;
   - les exigences pédagogiques très diverses auxquelles les enseignants font face et, par conséquent, la possibilité de diminuer leur charge de travail. Ils ont besoin de périodes libres pour préparer le matériel pédagogique, corriger et organiser des coins d'étude dans la classe.

2. Que la direction des programmes des ministères de l'éducation s'attarde aux points suivants :
   - La conception de programmes et de matériel différents pour la classe multiprogramme. La présente étude démontre que l'on retrouve le plus de combinaisons durant les premières années de l'élémentaire; c'est donc pour ces années qu'il est avantageux de modifier les programmes ordinaires afin de répondre aux demandes particulières des élèves et du personnel enseignant.
   - La conception de programmes d'études qui proposent des méthodes d'enseignement, des ressources et du matériel pédagogique pertinents.

3. Que les ministères de l'éducation ainsi que les associations d'enseignants continuent à préparer et mettre en place des plans systématiques de formation en cours d'emploi pour le personnel enseignant.

4. Que les facultés des sciences de l'éducation répondent à la demande accrue d'enseignants de classe multiprogramme faisant preuve des compétences nécessaires, qu'elles adaptent la formation pédagogique, notamment :
   - qu'elles forment les étudiants en accordant davantage d'attention aux méthodes d'enseignement qui touchent à l'organisation de la classe, l'instruction en grands et en petits groupes, la réalisation de matériel pédagogique, les méthodes de contrôle et d'évaluation.
   - qu'elles placent des étudiants enseignants ou des stagiaires en classe multiprogramme pour qu'ils puissent y observer les titulaires.
   - qu'elles réalisent des cours alliant la théorie à la pratique, traitant des besoins particuliers aux classes multiprogrammes, permettant aux stagiaires d'observer les titulaires et aux étudiants de travailler avec de petits groupes.

5. Que les ministères de l'éducation, les associations d'enseignants et de commissaires d'écoles continuent d'appuyer la recherche portant tout particulièrement sur l'enseignement et l'apprentissage en classe multiprogramme.

6. Que les recherches sur le développement cognitif des élèves en classe multiprogramme se poursuivent pour fournir les données dont on a tant besoin pour compléter celles dont on dispose déjà.